



SAVONIA

■ OPINNÄYTETYÖ - AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO
SOSIAALI-, TERVEYS- JA LIIKUNTA-ALA

ERITYISLASTEN VUORO- VAIKUTUKSEN TUKEMINEN LEIKIN AVULLA

TE -

Tarja Rönkkö

KIJÄ:

Koulutusala Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma	
Työn tekijä(t) Tarja Rönkkö	
Työn nimi Erityislaster vuorovaikutuksen tukeminen leikin avulla	
Päiväys 20.3.2016	Sivumäärä/Liitteet 39/4
Ohjaaja(t) Auli Pohjolainen	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t) Edvin Laineen koulu	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyö oli toiminnallinen kehittämistyö, jonka tavoitteena oli kannustaa erityisoppilaita tuottamaan ääntä ja puhetta leikki- ja leikkituokioissa. Kehittämistehtävänä oli ohjata lasten leikkiä sekä tukea ja edistää heidän sosiaalista vuorovaikutustaan. Opinnäytetyön toimeksiantajana oli Iisalmen kaupungin Edvin Laineen koulu.</p> <p>Opinnäytetyö toteutettiin kevätlukukaudella 2015 pitämällä seitsemän erillistä leikkituntia. ”Tytöjen tunti” -leikkituokioihin osallistui yhteensä neljä 9–10 -vuotiaasta lasta kahdesta erityisopetuksen pienryhmästä. Tuokiot suunniteltiin etukäteen ja lapsia arvioitiin havainnoimalla leikin aikana. Lasten palaute saatiin tunnin päätteeksi.</p> <p>Opinnäytetyössä havainnoitiin lapsia ja arvioitiin havaintojen perusteella heidän sosiaalisen vuorovaikutuksensa ja kielellisten taitojensa kehittymistä. Kevätlukukauden lopussa lasten luokkien erityisopettajilta pyydettiin kyselylomakkeeseen arviointi jokaisesta lapsesta. Havainnot teemoiteltiin kahteen ryhmään ja niiden perusteella arvioitiin lasten kielellisten taitojen ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä lukuvuoden aikana.</p> <p>Lasten yhteisen leikin mahdollistaminen oli tavoite, johon päästiin opinnäytetyössä. Saatujen arviointivastausten perusteella voidaan päätellä lasten kielellisten ja sosiaalisten taitojen kehittyneen. On kuitenkin mahdotonta sanoa, mikä on lasten luonnollisen kypsymisen ja mikä leikkituokioiden osuutta kehityksessä. Lasten yhteistoiminnallisuuden kehittyminen edistää jatkossa yhteisen leikin onnistumista. Sosiaalisen vuorovaikutuksen lisääntyminen auttaa lapsia menestymään sosiaalisissa tilanteissa myöhemmässä elämässään. Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana syntyneiden kokemusten hyödyntäminen ja opinnäytetyön jatkokehittäminen leikin oppaaksi on mahdollista.</p>	
<p>Avainsanat</p> <p>erityistä tukea tarvitseva lapsi, sosiaalinen vuorovaikutus, leikki</p>	

Field of Study Social Services, Health and Sports			
Degree Programme Degree Programme in Social Services			
Author(s) Tarja Rönkkö			
Title of Thesis Supporting interaction of children with special needs at their play			
Date	20.3.2016	Pages/Appendices	39/4
Supervisor(s) Auli Pohjolainen			
Client Organisation /Partners The School of Edvin Laine			
<p>Abstract</p> <p>The thesis was a functional development work, which had the aim to encourage children with special needs to produce voice and talk at play sessions. The development work was to guide the play of the children and support and advance their social interaction. The partner of the thesis was The School of Edvin Laine in Iisalmi.</p> <p>The thesis was actualised in the spring term with arranging seven separate play lessons. Four children at the age of 9–10 took part in "The Lesson of the Girls" -play session, who were taught two separate classes of special education. The sessions were planned in advance and the children were estimated by observing during the play. The feedback of the children was given at the end of the lesson.</p> <p>In the thesis the children were observed and based on the observations their progress in social interaction and language skills were evaluated. At the end of the spring term evaluations of every child were asked in a questionnaire from special education teachers. The observations were divided into two groups and based on them the progress of the children's language skills and social interaction skills during the school year were evaluated.</p> <p>To enable the children's play together was the ambition which came true by means of the thesis. Based on the answers of the evaluation the language skills and social skills of the children can be estimated to have progressed. However, it is impossible to say, what the part of the influence of natural growth is and what the part of play sessions is in the progress. The progress of children's co-operation will advance the success of playing together in the future. Increasing social interaction helps the children get success in social situations in their further life. Utilizing the experiences of the functional part of the thesis and developing the thesis as a guide for play is possible.</p>			
<p>Keywords a child with special needs, social interaction, play</p>			

ESIPUHE

Idea opinnäytetyöni toiminnalliseen osuuteen, "Tytttöjen tunti", tuli Edvin Laineen koulun henkilökunnalta, joka katsoi tarpeelliseksi vahvistaa muutaman tytön sosiaalista vuorovaikutusta ryhmässä. Leikitaitojen opettelu luo pohjaa myös muulle oppimiselle ja vuorovaikutuksen kehittymiselle. Leikkituokioiden alkaessa olin työskennellyt ryhmän lasten kanssa koulunkäynnin ohjaajana ja tunsin jo leikkituokioihin osallistuneet lapset.

Koulunkäynti on usein arkista aherrusta, jossa ei ole aina tarpeeksi aikaa ilolle, naurulle ja vapaalle leikille. Etenkin erityistä tukea tarvitsevat lapset kokevat itsensä joskus väsyneiksi, koska opittavaa on paljon ja henkilökohtaiset rajoitukset asettavat haasteita oppimiselle. Olen iloinen, kun sain tarjota lapsille tämän kokemuksen heidän torstaiaamujensa virkistäjänä. Tuntui hyvältä tulla aamulla töihin, kun lapset juoksivat jo vastaan halaamaan kysyen: "Onko tänään tyttöjen tunti?"

Kiitän Edvin Laineen koulua opinnäytetyöni toimeksiantajana ja sen toiminnallisen osuuden mahdollistajana koulupäivien aikana. Teoriaa oli paljon ja etenkin lasten arviointi oli haasteellista. Kiitän koulun erityisopettajia ja muuta henkilökuntaa avusta lasten havainnoinnissa sekä antoisista, teorianäyttämysteni lisäävistä keskusteluista työni edetessä. Teidän ansiostanne voin jo vitsailla opinnäytetyöni tekemisen olleen lasten leikkiä.

Iisalmessa 20.3.2016

Tarja Rönkkö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

ESIPUHE

1	JOHDANTO	7
2	ERITYISLAPSET KEHITTÄMISTYÖN KOHDERYHMÄNÄ.....	8
2.1	Erityistuen määritelmä	9
2.2	Struktuurit kuntouttavana elementtinä.....	9
3	VOIMAVARAKESKEINEN SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS.....	11
3.1	Erityislasten sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita	11
3.2	Sosiaalinen integraatio -- inklusio..	12
4	LEIKKI OPPIMISEN PERUSTANA	14
4.1	Leikin teorioita	15
4.2	Leikin sisällön kehitys ikäkausien mukaan.....	15
5	KUTTU – KUVIN TUETTU LEIKKI.....	17
6	”TYTTÖJEN TUNTI” – OPINNÄYTETYÖN TOIMINNALLINEN OSUUS	18
6.1	Leikkituokioiden suunnittelu.....	18
6.2	Leikkituokioiden toteutus ja havainnointi.....	20
6.3	Leikkituokioiden lopetus ja arviointi	25
7	LASTEN ARVIOINTI LUKUKAUDEN LOPUKSI	26
7.1	Fenomenologinen analyysi.....	26
7.2	Päätelmät lasten vuorovaikutuksen kehityksestä.....	27
7.3	Eettisyys ja luotettavuus.....	28
8	POHDINTA.....	29
	LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT.....	31
	LIITE 1: TYTTÖJEN TUNTI: TAVOITTEET, TOIMINTA JA ARVIOINTI.....	33
	LIITE 2: ”TYTTÖJEN TUNTI” – LEIKKITUOKIOIDEN STRUKTUURI	35
	LIITE 3: LASTEN ARVIOINTILOMAKE	35
	LIITE 4: LUPAKYSELY VANHEMMILLE LAPSEN HAVAINNOIMISESTA OPINNÄYTETYÖTÄ VARTEN	39

1 JOHDANTO

Leikki on lapsen työtä. Ajatuksen on pukenut sanoiksi Maria Montessori, 1800-luvulla elänyt kasvatusguru, jonka ajatukset elävät vielä nykyisinkin Montessori-päiväkodeissa ja -kouluissa. (Elkind 1996, 101.) Leikki on lapselle luontainen tapa toimia (Kähkönen, Lindholm ja Tahvanainen 2006, 10). Kuten me aikuiset työtä tehdessämme kehitymme ja opimme koko ajan uutta, niin myös lapsi kasvaa ja kehittyy leikkiessään. Työ on vielä monissa kulttuureissa elinehto hengissä pysymiselle. Myös lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle leikki on merkityksellistä. (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen ja Kurvinen 2006, 160.) Perinteisessä suomalaisessa kulttuurissa on väheksytty leikin merkitystä. Lapset on nähty työntekijöinä, ja leikille on annettu aikaa korkeintaan silloin, kun sitä on työltä jäänyt. Käytännössä lapsi luovana olentona kehittää kuitenkin leikin jopa työtä tehdessään. Havaintojeni mukaan lapsi näkee arjessa sellaisia asioita, jotka me aikuiset olemme jo unohtaneet.

Eri-tyislapset tarvitsevat aikuisen ohjausta osatakseen leikkiä ryhmässä. Toteutin opinnäytetyöni ”Eri-tyislasten vuorovaikutuksen tukeminen leikin avulla” työelämälähtöisesti alakoulun oppilaiden tarpeiden mukaan. Konfliktit lasten välillä syntyvät yleensä leikkitilanteista, joita aikuisen on tarpeen selvittää usein. Normaalien oppituntien aikana vapaan leikin osuus on vähäinen, koska opetus vaatii paljon aikaa. Ohjasin leikkituokioita iisalmelaisella Edvin Laineen koululla neljän 9–10 -vuotiaan tytön ryhmässä lasten koulupäivän aikana. Ohjattavan ryhmän lapset tulivat kahdesta erityisopetuksen pienryhmästä. Koulun henkilökunta kertoi lasten leikin ohjauksen tarpeesta ja teki esityksen opinnäytetyöni ideoimiseksi. Urapolullani olen kiinnostunut työstä, jossa edistetään erityisryhmien viestintää.

Iisalmen keskustassa sijaitseva Edvin Laineen koulu on yksi kaupungin 11 peruskoulusta. Lukuvuonna 2014–2015 koulussa oli 240 oppilasta yhdeksässä yleisopetuksen ryhmässä ja seitsemässä erityisopetuksen pienryhmässä. Koulussa huomioidaan toiminnallinen oppiminen luomalla erilaisia oppimisympäristöjä, joissa otetaan huomioon lasten erilaiset oppimisedellytykset. Koulu tarjoaa montessoriope- tusta alaluokilla ja ylemmillä luokilla toimivat musiikkiluokat. (Iisalmen kaupunki 2015, 1.) Opinnäytetyöni toimeksiantaja oli Edvin Laineen koulun erityisopetus. Tein opinnäytetyön ohjaus- ja hankkeis- tamissopimuksen tammikuussa 2015. Sain opinnäytetyön toteutukseen tarvittavat luvat koululta ja lasten vanhemmilta ennen ensimmäistä ohjauskertaa. Ohjauskertoja oli yhteensä 7, joista viimeinen oli huhtikuussa 2015. Yhteyshenkilöinä ja keskustelu- sekä arviointikumppaneina työni edetessä ovat olleet erityisopettajat, toiminta- ja puheterapeutit sekä koulunkäynnin ohjaajat, joilta sain tietoa lapsista ja heidän sosiaalisten vuorovaikutustaitojensa kehittymisestä.

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli erityisoppilaan äänen ja puheen tuottamisen edistäminen leikki- tuokioissa. Kehittämistehtävänäni oli ohjata lasten leikkiä ja tukea ja edistää heidän sosiaalista vuoro- vaikutustaan. Opinnäytetyön tarkoituksena oli luoda, kokeilla ja arvioida ”Tytttöjen tunti” -strukturi Edvin Laineen koululla. Avainkäsitteitä opinnäytetyössä ovat erityistä tukea tarvitseva lapsi, sosiaali- nen vuorovaikutus ja leikki. Opinnäytetyöni oli toiminnallinen ja tiedonkeruumenetelmänä käytin osal- listuvaa havainnointia. Havainnoidessani lapsia otin huomioon heidän erityisen tuen tarpeensa. Näin ollen myös varhaiskasvatuksen lähdemateriaalista oli opinnäytetyössäni hyötyä, vaikka kehittämistyön kohderyhmänä olivatkin koululaiset.

2 ERITYISLAPSET KEHITTÄMISTYÖN KOHDERYHMÄNÄ

”Tyttöjen tunti” -leikkituokioihin osallistuneiden lasten haasteena on vuorovaikutuksen vähäisyys muiden lasten kanssa. Toisaalta vuorovaikutus voi olla heillä voimakastakin kohdistuen vain parhaaseen kaveriin tai aikuiseen. Näiden lasten yhtenä tavoitteena on sosiaalisten taitojen kehittyminen ja kyky tulla toimeen monien eri ihmisten kanssa. Taidoista on etua myöhemmin elämässä, kun lapsi lähtee opiskelemaan ja asumaan itsenäisesti. Erityislapset tarvitsevat leikissään ohjausta enemmän kuin muut lapset. Leikkiryhmässäni olleilla lapsilla oli monenlaisia motorisia, neurologisia, verbaalisia ja sosiaalisia haasteita. Lasten kehitykselliset valmiudet vaihtelivat. Lapsella saattoi olla esimerkiksi motorinen kehitys jopa ikäänsä korkeammalla tasolla, vaikka puheen tuottaminen oli hidasta. Kielellisen kehityksen viivästyminen vaikuttaa lapsen oppimiseen ja koulunkäyntiin (Ikonen, Virtanen ja Pirttimaa 2001, 55). Kielen kehitykseltään viivästyneiden lasten leikille on tyypillistä leikkihetkien lyhytkestoisuus ja katkonaisuus, vähäinen symboliikan käyttö ja esineiden runsas käsittely. Lapsi voi jäädä helposti yksin, koska hän ei aina osaa tehdä leikkialoitteita itse. (Kähkönen ym. 2006, 8.)

Erityislapsilla vaikeudet voivat olla hahmottamisen ja motoriikan vaikeuksia sekä kielellisiä, sosiaalisia tai emotionaalisia eli tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun vaikeuksia. Usein samalla lapsella esiintyy useita vaikeuksia eri osa-alueilla. Sensorisen integraation vaikeuksilla tarkoitetaan häiriöitä eri aisteista tulevan tiedon muodostumisessa havainnoiksi. (Vilén ym. 2006, 273.) Laaja-alaisilla oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan vaikeasti määriteltäviä toimintakyvyn puutteita, jotka näkyvät monilla eri osa-alueilla. Lapsella, jolla on laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, voi olla haasteita sosiaalisten tilanteiden hallinnassa. Lapsi tarvitsee paljon harjoittelua ja ohjausta vuorovaikutuksessaan. Kun hän itse huomaa, ettei selviä koulussa yhtä hyvin kuin muut, lapsen itsetunto on vaarassa laskea. Siksi on tärkeää, että lasta kannustetaan näkemään omat vahvuutensa. (Vilén ym. 2006, 276–278.) Hyväksytyksi tulemisen tunne ja itsemääräämiskyvyn kehittyminen ehkäisevät syrjäytymistä (Ikonen, Virtanen ja Pirttimaa 2001, 55). Kaikilla erityislapsilla ei ole diagnoosia. Usein lapsen diagnoosi kuitenkin helpottaa perhettä saamaan tarvittavat tukimuodot, kuten kuntoutuksen ja moniammatillisen tukiverkoston. Diagnoosi ei tarkoita lapsen luokittelemista. Esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriöt voidaan nähdä sekä vuorovaikutuksen että oppimisen vaikeuksina. (Vilén ym. 2006, 272–273.)

Lapsen perheen toimintakulttuuri vaikuttaa lapsen kehitykseen ja sitä kautta myös leikin kehittymiseen (Rantala 2002, 21). Yksilön ja ympäristön vuorovaikutus korostuu toimintakulttuurissa. Yksi tapa parantaa vuorovaikutusta on kumppanuuskasvatus (partnership education), jonka keinoja ovat muun muassa osallistava toiminta, erilaiset oppimisympäristöt, keskeiset arvot, integraatio ja intuition kunnioittaminen. (Holopainen 2003, 40.) Kasvatuskumppanuudella puolestaan tarkoitetaan kodin ja koulun yhteistyötä lapsen kasvattamisessa. Opetushallituksen mukaan kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden lähtökohtana tulee olla eri osapuolten välinen tasa-arvoisuus. (Ojala ja Launonen 2003, 317.)

2.1 Erityistuen määritelmä

Lapsen oikeudesta erityiseen tukeen säädetään Suomen perusopetuslaissa. Erityisopetus tulee järjestää mahdollisuuksien mukaan ”*muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa*” (Laki perusopetuksesta...1998, 17§). Lapsen erityinen tuki alkaa usein jo ennen kouluikää ja lapsen kehitystä tuetaan hänen arjessaan mahdollisimman varhain. Tuen tarve määritellään moniammatillisena yhteistyönä. (Vilén ym. 2006, 247–248.) Oppimisen ja koulukäynnin tuki on yleistä, tehostettua tai erityistä. Esi- ja peruskouluopetuksessa erityisen tuen antamisesta tehdään kirjallinen erityisen tuen antamista koskeva päätös. Jos lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen tavoitteet eivät toteudu muulla tuella riittävästi, lapsesta tehdään pedagoginen selvitys. Tämä edellyttää lapsen ja huoltajan kuulemistä. Erityistä tukea voi saada pidennetyn tai yleisen oppivelvollisuuden piirissä. Siihen kuuluvat erityisopetus ja muu tuki. (Tilastokeskus 2016, 1.)

HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tehdään, kun havaitaan koulua aloittavan lapsen hyötyvän erityisopetuksen keinoista (Kärkkäinen 2016, 3). HOJKS on asiakirja, josta ilmenevät oppilaan tiedot, joita ylläpidetään ja päivitetään prosessina. Vanhemmat osallistuvat prosessiin yhteistyössä koulun, opettajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Näin lapsen osallisuus korostuu. (Ikonen ja Virtanen 2001, 9.) Koulumaailmassa erityinen tuki on kokemuksen mukaan sosiaalista tukea, johon kuuluu myös hoivaa ja huolenpitoa. Erityislasterien kanssa toimittaessa emotionaalisen eli tunnetuen osuus arjessa on tärkeä. Lapsen itsearvostusta tukevat kannustaminen ja hyvien asioiden korostaminen. Lapsi harjoittelee koulussa taitoja, joita hän ei vielä osaa. Koulussa käytetään erityisen tuen tarpeessa oleville lapsille laadittua opetusmateriaalia ja opetusvälineitä.

Tässä opinnäytetyössä leikkituokioissa mukana olleita lapsia yhdistää se, että heille on laadittu koulussa HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. En erittele kunkin lapsen erityisen tuen tarvetta tarkemmin salassapitosyistä. Normalisaatioperiaatteen mukaisesti tilanteet erityislasterien luokissa pyritään suunnittelemaan siten, ettei lapsen erityisyys mitenkään korostuisi (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen ja Vehmas 2009, 78–79). Käytännössä normalisaatio näkyy esimerkiksi aikuisen hienovaraisuutena lapsen iälle poikkeuksellisen käyttäytymisen ohjauksessa. Koulutuksen tavoitteet ovat lapsilla samat tutkintoineen kuin muillakin oppilailla. Joillakin erityistä tukea saavilla lapsilla on pidennetty oppivelvollisuus.

2.2 Struktuurit kuntouttavana elementtinä

Lapsen kommunikointitaitoja voidaan edistää visuaalisin keinoin (Launonen ja Korpajaakko-Huuhka 1996, 54). Arjen strukturointia voidaan tehdä esineillä, kuvilla ja sanoilla joko erikseen tai rinnakkain. Strukturoitu opetus perustuu tavoitteiden asettamiseen, oppimisen jatkuvaan seurantaan ja oppilaan säännölliseen arviointiin. (Ikonen ja Suomi 1998, 161–162, 166.) Selkeä päiväjärjestys, kuvallinen tuki ja toistuvat rutiinit luovat turvaa ja rajat toiminnalle. Ne auttavat ennakoimaan tilanteita ja helpottavat lapsen oman toiminnan ohjausta. Kun oppija saa riittävästi turvaa sisäisistä struktuureistaan ja edistyy

oppimisessaan, struktuureja muutetaan ja kevennetään. Strukturoitu opetus perustuu konstruktivismiin. Oppiminen on jatkuva prosessi, joka on sidoksissa kulttuuriin ja tilanteisiin. Tieto rakentuu oppijassa kerroksittain sosiaalisten vuorovaikutusprosessien kautta. (Kerola 2001, 9, 15.)

Strukturoitu pedagogiikka jäsentää toiminnan lisäksi tilaa, aikaa, kommunikaatiota ja sosiaalisia suhteita. Struktuureja voi rakentaa yksittäisiin toimintoihin, aamupäivään, koko päivään, viikkoon, kuukauteen tai koko kouluvuoteen. Kuvallisella tarinalla voi kertoa vaikka tulevasta retkipäivästä. Lapsen aikakäsitys voi olla puutteellinen, jolloin arjen selkeä struktuuri helpottaa hahmottamaan ajan kulumista. Koulupäivän aikana palataan vielä menneeseen: käydään keskipäivällä läpi, mitä aamupäivällä on tehty, ja sen jälkeen katsotaan iltapäivän tuleva ohjelma. Kun strukturointi sujuu ja ohjaajalla on riittävästi herkkyyttä ja reflektointikykyä, siirtymät toiminnasta ja paikasta toiseen sujuvat helpommin kuin ilman struktuuria. Tällöin myös haastava käyttäytyminen vähenee. (Vilén ym. 2006, 293–295, 531–535.)

Leikkiryhmässä olleiden lasten päivittäinen kouluopetus on tarkkaan strukturoitua. Opinnäytetyöni toiminnallinen osuus perustui struktuuriin, joka toistui kussakin leikkituokiossa aina samanlaisena. Käytössäni olivat myös joka kerralla muuttuvat osastrukturit, kuvat, joilla ohjasin leikin etenemistä. Yksittäisten kuvien, kuvakansioiden ja niistä koostuvan päiväjärjestyksen lisäksi lapsi voi ennakoida tulevaa päivää kuvallisten tarinoiden avulla. Struktuurien eli rakenteiden korostaminen on kuntouttava menetelmä sekä varhaiskasvatuksessa, kouluopetuksessa että vammaistyössä. Esimerkiksi autistisilla lapsilla strukturointi jatkuu päiväkodista aikuisuuteen saakka.

3 VOIMAVARAKESKEINEN SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS

Keskityin opinnäytetyössäni sosiaaliseen vuorovaikutukseen, johon kuuluvat sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutus koostuu puheesta, eleistä, ilmeistä, kosketuksesta ja kontaktin ottamisesta toisiin. Non-verbaalisella eli ei-kielellisellä vuorovaikutuksella tarkoitetaan eleitä, ilmeitä, kehon asentoa, katseen suuntaa ja puheen sävyjä (Suoninen, Pirttilä-Backman, Lahikainen ja Ahokas 2010, 34). Lapsi saa varmuutta ja turvallisuuden tunnetta varhaislapsuuden onnistuneesta vuorovaikutuksesta (Vilén ym. 2006, 87). Puutteelliset kommunikaatiotaidot vaikeuttavat erityislapsilla sosiaalisia suhteita ja niiden luomista, mikä vaikuttaa myös lapsen itsetuntoon. Lapsen haasteet sosiaalisessa toiminnassaan korostuvat ryhmätilanteissa. Lapsen turhautumista vähentää vuorovaikutuksen onnistuminen. Pieniinkin lapsen kommunikaatioyhteyksiin tulee reagoida. (Kähkönen ym. 2006, 7.) Kasvatus perustuu toimivaan vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksellisella tukemisella (counseling) lisätään lapsen voimavaroja ja tuotetaan voimaantumisen kokemuksia. (Vilén ym. 2006, 462.)

Lapsi opettelee vuorovaikutuksessaan vallankäyttöä suhteessa toisiin. Leikissä lapsi on välillä vallankäyttäjä ja asettuu välillä alttiiksi toisten lasten vaikutusvallalle. Hän kokee merkityksellisyyden tunnetta vaikuttaessaan muihin, ja oppii vastavuoroisuutta vaikuttamalla toisen lapsen teoista. (Routarinne 2008, 6–7.) Kristine From on väitöskirjassaan määritellyt ”normaalin” olevan sidoksissa lapsen ympäristöön ja tilanteeseen. Jos lapsi määritellään vain erityisen tuen tarpeessa olevaksi, häneltä otetaan pois valtaistumisen mahdollisuuksia. Lapsen erityisen tuen tarve voi olla ympäristöstä johtuvaa, jolloin lapsen haasteet ovat esimerkiksi vuorovaikutuksessa toimintaympäristön kanssa. (From 2010, 115.) Lapsi tutustuu leikkimällä omaan kehoonsa ja sen toimintaan ja oppii samalla ymmärtämään myös toisen ihmisen kehoa ja mieltä (Airas ja Brummer 2002, 166).

3.1 Erityislasten sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita

Leikkiryhmäni lapset saattoivat toistaa vuorovaikutuksessaan samoja asioita ja jumiutua yhteen leikkiin tai leikin vaiheeseen. Silloin he tarvitsivat aikuisen apua päästäkseen leikissään eteenpäin. Vuorovaikutus toisten lasten kanssa ei ollut kaikilla lapsilla kehittynyt iän myötä niin, että lapsi olisi osannut leikkiä yhdessä toisten lasten kanssa. Joillakin erityislapsilla on kokemukseni mukaan haasteena aikuiskeskeisyys. He eivät opi leikkimään muiden lasten kanssa, jos kontaktit kotona rajoittuvat enimmäkseen aikuisiin. Yksin ja rinnakkain leikkiminen on tyypillistä pienille, alle 3-vuotiaille lapsille (Airas ja Brummer 2002, 170). Lasta voi auttaa ystävystymään muiden lasten kanssa keskustelemalla hänen luokkatovereistaan ja mahdollisista ystäväehdokkaista. Tutkimusten mukaan yksikin hyvä ystävyys-suhde auttaa lasta säilyttämään omanarvontuntonsa. (Aron 2015, 261, 259.)

Lapsen perheen toimintakulttuuri vaikuttaa paljon sekä arjen taitojen, oppimisen että leikin kehittymiseen. Koulun tuki voi olla merkityksellistä myös leikkitaitojen kehittämisessä. (Erikson 1982, 248.) Erityislapsella voi olla kykenemättömyyttä tunnistaa toisten tunteita, jolloin hän voi vaikka lyödä toista lasta, ellei leikki suju hänen mielensä mukaan. Etenkin autistisilla lapsilla on kykenemättömyyttä empatiaan (Gillberg 1999, 17–18). Siksi leikin ohjauksessa on tärkeää ottaa huomioon normaalit arjen

vuorovaikutustilanteet ja -taidot, ja hioa niitä. Tässä opinnäytetyössä vastasin vuorovaikutuksen haasteisiin siten, että kun lapsilta hävisivät leikin aikana sanat, ohjasin heitä sanallisesti ja pyysin heitä keksimään itse lisää vuorosanoja. Ohjasin syrjään vetäytyvän lapsen takaisin yhteiseen leikkiin. Kiinnitin huomiota tunnin strukturointiin muun muassa aloittamalla ja lopettamalla tunnin kohteliailla tervehdyksillä. Kokoonnuimme aluksi suunnittelemaan tunnin kulkua lasten kanssa yhdessä. Tunnin lopuksi kysyin lasten mielipiteen tunnin sujumisesta suullisesti, suunnittelimme seuraavaa kertaa ja sanoimme toisillemme näkemiin.

3.2 Sosiaalinen integraatio – inklusio

Suhtautuminen erityislasten opetukseen on vaihdellut eri aikakausina. Jo 1970-luvulta lähtien on kiistely siitä, pitäisikö erityisoppilaat integroida niin sanottuihin normaaliin luokkiin vai tulisiko perustaa erillisiä erityisopetusluokkia tai jopa -kouluja (segregaatio). Käytännöt ovat vaihdelleet integraatiosta inklusioon, jolla tarkoitetaan nykyisin vallalla olevaa ajattelutapaa. Suomen kuntien välillä on eroja siinä, kuinka integraatiota ja inklusiota toteutetaan kouluopetuksessa. Inklusiossa kaikilla oppilailla on yhteinen koulu, joka kuitenkin huolehtii lasten opetuksesta heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaan. Inklusiivinen kasvatus on myös YK:n yleismaailmallinen tavoite. (Moberg ym. 2009, 76.) Useimmissa kehitysmaissa erityislasten ja -nuorten mahdollisuudet yksilölliseen koulutukseen ovat vielä huonot. Käytännössä erityislasten koulutuksen käytännöt vaihtelevat suuresti myös eri maissa Euroopan sisällä (Hegarty ja Alur 2002, 67, 11–12). Lasten yksilöllinen huomioiminen helpottuu perustamalla pieniä ryhmiä suuremman ryhmän sisälle (Cantell 2010, 61).

Suomessa on yksi vammaisille lapsille tarkoitettu valtion erityiskoulu, Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, jolla on toimipisteitä eri puolilla Suomea. Koulun tehtävänä on tukea lähikouluperiaatetta. Kouluihin pääsee hakuajana tehtävän alkukartoituksen perusteella. Ensimmäisessä pyritään tarkastelemaan, hyötyisikö lapsi enemmän oman kuntansa tarjoamasta opetuksesta. Valteri räätälöi asiantuntemustaan myös muihin kouluihin. (Valteri 2016, 1.) Konduktiivisella opetuksella tarkoitetaan oppilaan voimavarojen huomioimista oppilaan ja konduktori-opettajan vuorovaikutuksen avulla. Konduktiivisessa pedagogiikassa neurologiset vammat nähdään oppimisvaikeutena. Opetusmenetelmässä vahvistetaan samanaikaisesti kognitiivisia, motorisia ja sosiaalisia taitoja. (Ruskis 2016, 1.) Vertaisryhmällä on konduktiivisessa opetuksessa tärkeä merkitys (Vinni 2001, 289).

Monessa koulussa erityisoppilaiden opetus järjestetään fyysisesti samassa tilassa kuin muidenkin oppilaiden opetus. Pelkkä fyysinen yhdessäolo ei kuitenkaan vielä tarkoita integraatiota, vaan oikeaa integraatiota on se, että oppilas voi saada kaikki tukipalvelut integroidussa opetusryhmässä. (Moberg ym. 2009, 81.) Opinnäytetyöympäristössäni integraatio ja inklusio näkyvät käytännössä niin, että pienryhmät ovat osa perusopetusta. Opetusta tuetaan luokissa tukiviittomien ja struktuurikuvien avulla. Pienryhmissä olevilla oppilailla on HOJKS (ks. Ikonen ja Virtanen 2001, 36). Toiminnallisella integraatiolla tarkoitetaan toimivia opetusjärjestelyjä kaikille oppilaille (Moberg ym. 2009, 82). Toiminnallinen integraatio toteutuu opinnäytetyöympäristössäni niin, että koulussa on paljon yhteisiä toimintoja, joissa eri ryhmät sekoittuvat. Esimerkiksi kaikkien luokkien yhteisiä musiikkituokioita pidetään

usein. Jotkut isojen perusopetusluokkien oppilaat vierailevat pienryhmissä joillakin tunneilla saamassa yksilöllisempää opetusta, kuin he saisivat omassa luokassaan.

Tutkimusten mukaan lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät parhaiten luonnollisen lapsiryhmän sisälle muodostetussa pienryhmässä. Vertaisryhmiä voi hyödyntää eri tavoitteissa, kuten kielellisen kehityksen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisessa. Kun lapsi solmii uusia suhteita ensin pienessä ryhmässä, hänen verkostonsa voi laajentua myös koko koululuokassa. Pitkäkestoinen, tavoitteellinen pienryhmätoiminta on myös kuntouttavaa. (Vilén ym. 2006, 463–464.) Vertaistukiryhmässä leikkitunnilla toimittaessa segregatio eli eriyttäminen oli perusteltua tilapäisesti siksi, että lapset voivat keskittyä toimintaan ja olivat rohkeampia pienessä ryhmässä, jonka toiminta vastasi heidän erityisen tuen tarpeitaan. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on luonteeltaan sosiaalista ja lasten vertaisryhmät ovat tärkeitä oppimisen kannalta (Vilén ym. 2006, 216). Kun leikkituokio on suunniteltu lapsen kehitystason mukaan, leikki sujuu, ja jokainen lapsi saa siitä onnistumisen kokemuksia. Vapaata tilaa leikkimiseen on oltava riittävästi ja turhat ärsykkeet on karsittava leikin ympäriltä. (Kähkönen ym. 2006, 9, 12.)

Opinnäytetyöni tavoitteena oli edistää lasten integraatiota kehittämällä leikkiryhmän lasten vuorovaikutustaitoja. Integraatio leikkituokioissa toteutui siten, että ryhmässä oli mukana lapsia kahdesta eri opetusryhmästä. Psykologisella ja sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan hyväksyntää ja myönteisiä sosiaalisia suhteita (Moberg ym. 2009, 82). Myös psykologinen ja sosiaalinen integraatio toteutuivat leikkiryhmäni toiminnassa siten, että kohtelin lapsia tasa-arvoisina ja kehitin heidän sosiaalisia suhteitaan. Kun lasten on aika siirtyä koulun jälkeen itsenäiseen elämään, integraation onnistuminen näkyy yhteiskunnallisena integraationa (Moberg ym. 2009, 82). Yhteiskunnallinen integraatio toteutui opinnäytetyössäni siten, että lapset pääsivät kehittämään sosiaalisia taitojaan, joista on heille hyötyä myöhemmässä elämässään. Leikki on perusta myöhempien ihmissuhteiden kehittymiselle. Opinnäytetyössäni vastasin lasten vuorovaikutuksen haasteisiin parantamalla heidän sosiaalisia suhteitaan leikeissä. Leikin onnistuminen edistää myös heidän uusien ihmissuhteidensa luomista ja onnistumista.

4 LEIKKI OPPIMISEN PERUSTANA

Leikki muodostaa pohjan oppimiselle ja myöhemmälle vuorovaikutukselle. Lapsi hahmottaa leikkimällä itseään ja omaa kehoaan erillisinä muista. Samalla hän hahmottaa suhdettaan muihin ja peilaa omia ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan suhteessa muihin. Sosiaaliset taidot, empatia ja eläytymiskyky kehittyvät leikkimällä. Leikki kehittää lapsen aivoja ja keskushermostoa ja on pohjana kielen, ajattelun ja mielikuvituksen kehitykselle. Jos lapsella on kielellisiä erityisvaikeuksia, hänen on vaikeaa luoda mielikuvia ja käyttää kieltä niin, että leikki edistyisi. Tällöin lapsi tarvitsee ohjaajaa kokemustensa sanoittamiseen. Lapsi voi myös työstää leikissään omia kokemuksiaan ja pelkojaan. Lapsi voi käsitellä vaikeita kokemuksiaan ottamalla jonkin roolin leikissään. (Vilén ym. 2006, 160–163, 280, 464.) Leikki on lapsen sisäistä kieltä, jota kielihäiriöisellä lapsella voi olla paljon. Onnistunut leikki motivoi lasta vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Lapsen ymmärtämää sanavarastoa voi havainnoida siitä, kuinka hänellä esiintyy symbolista leikkiä, esimerkiksi palikan käyttämistä puhelimen tavoin. (Kähkönen ym. 2006, 8–9.) Lapsi harjoittelee leikkiessään jo oppimiaan taitoja (Ikonen, Virtanen ja Pirttimaa 2001, 55).

Leikkiryhmän lapset olivat varhaiskouluikaisia eli 5–10 -vuotiaita. Tässä vaiheessa lapsen toiminnassa vuorottelevat ahkeruus ja alemmuus. Vaihe vaikuttaa itsetunnon kehittymiseen, koska lapselle muodostuu peruskäsitys hänen omista kyvyistään. (Erikson 1982, 248.) Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset luovat tunnetta omasta taitavuudesta tai taitamattomuudesta (Cacciatore, Korteniemi-Poikela ja Huovinen 2008, 64–66). Lev Vygotsky tunnetaan käsitteen ”lähikehityksen vyöhyke” luoja. Hänen mukaansa lapselle annetut tehtävät on mitoitettava lapsen kehitystasoa vastaaviksi, kuitenkin niin, että haastetta on riittävästi lapsen lähikehityksen vyöhykkeen mukaan. (Kalliala 2003, 189.) Lapsen tulee harjoitella seuraavaan kehitysvaiheeseensa kuuluvia taitoja aikuisen avustuksella. Jos aikuinen auttaa asioissa, jotka lapsi jo osaa, tämä johtaa alisuoriutumiseen. Jos lapselta puolestaan vaaditaan liikaa, vaarana on turhautuminen. Tarvitaan aikuisen apua lapsen oppimiseksi suoriutumaan vähitellen tehtävistä itsenäisesti. Aikuinen tulee samalla pystyä havainnoimaan esimerkiksi lapsen vireystilaa, ettei hän vaadi lapselta liikaa, jolloin lapsi kokee epäonnistumista. (Vilén ym. 2006, 227.)

Lawrence Kohlbergin moraalien kehitystä koskevan teorian mukaan moraalijattelu kehittyy vaiheittain sosiomoraalisen perspektiivin pohjalta. Ihminen kehittää moraaliaan siltä pohjalta, kuinka hän mieltää itsensä suhteessa muihin. Samalla kehittyy käsitys oikeudenmukaisuudesta. (Juujärvi, Myyry ja Pessa 2007, 113–114.) Lapsi rakentaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan eli myös leikin kautta moraaliaan portaittain. Ensimmäisen tason eli rangaistuksen ja tottelemisen moraalien mukaan lapsi tekee asioita aikuisen tai toisen lapsen arvovallan pelosta. Seuraavalla, itsekkään relativistisen moraalien tasolla esi-
neitä voidaan vaihtaa kaverin kanssa, ja kolmannella, sovinnaisen moraalien tasolla halutaan jo olla hyviä toisten ihmisten silmissä. Neljäs vaihe eli sosiaalisen järjestyksen ja lain moraalitunnioittaa auktoriteetteja. Kaksi ylintä, periaatteellisen moraalien tasoa ovat sosiaalisen sopimuksen moraalit, jolloin sääntöjä voidaan muuttaa yhdessä, ja universaalien eettisten periaatteiden moraalit, jolloin moraalit

perustuu ihmisoikeuksiin. (Vilén ym. 2008, 158.) Lasten moraalin kehityksestä on saatu uutta tutkimustietoa 2000-luvulla. Moraalin kehitysvaiheita ei voi enää yhdistää yksioikoisesti lapsen ikään, vaan moraali muodostuu tunteiden, toiminnan ja kognition vuorovaikutuksesta. (Helkama 2002, 125.)

4.1 Leikin teorioita

Maria Montessori oli 1800-luvulla elänyt italialainen lääkäri, joka tunnetaan Montessori-pedagogiikan kehittäjänä. Monet hänen ajatuksensa ovat vakiintuneet yleiseksi käytännöksi, esimerkiksi lasten koosten huonekalujen käyttö päiväkodeissa. Montessorin suhtautuminen leikkiin on saavuttanut vähemmän hyväksyntää kuin hänen muut kasvatusnäkemyksensä. Montessori näkee leikin osana sosiaalista adaptaatiota eli yhteisöllistä mukautumista. Leikin kautta lapsi valmistautuu sosiaaliseen elämään ja aikuisuuteen. Lääkäri ja tutkija Sigmund Freud toi leikin teorioihin mielihyväperiaatteen ja realiteettiperiaatteen käsitteet. Hänen mukaansa leikki on lapsen keino kontrolloida sisäisiä voimiaan. Kehityopsykologi Erik Eriksonin mukaan lasten leikeissä ja mielikuvituksessa toimivat samat mekanismit kuin unissa: siirtymä, tiivistyminen ja korvautuma. Leikin eheyttävä vaikutus on siis samanlainen kuin unilla, jolloin alitajunta työstää päivän tapahtumia. Erik Erikson oli sekä Freudin että Montessorin oppilas. Hänen leikkikäsityksensä kehittyi sekä hänen opettajiensa teorioista että hänen omasta ajattelustaan. (Elkind 1996, 100–104.)

Jean Piaget syntyi 1800-luvun lopulla ja omaksui vaikutteita muun muassa Montessorilta ja Freudilta, tehden kuitenkin omat havaintonsa ja arviointinsa leikistä omien lastensa avulla. Hän luokitteli leikkikäyttäytymistä ja kuvaili lapsen käyttäytymisen kehityksen säännönmukaisuuksia. Leikin luokittelu harjoitus- ja symbolileikkeihin sekä sääntöpeleihin on Piagetin tutkimusten tulosta. (Elkind 1996, 108–112.)

Kulttuurihistoriallisen leikkiteorian luoja, Lev Vygotskyn mielestä on tärkeää tehdä ero työn (henkilökohtainen assimilaatio) ja leikin (sosiaalinen akkomodaatio) välillä (Elkind 1996, 115). Tässä opinnäytetyössä leikkiä tarkasteltiin Lev Vygotskyn kulttuurihistoriallisen leikkiteorian näkökulmasta. Vygotskyn mukaan abstrakti ajattelu kehittyy kuvitteellisten leikkitilanteiden avulla (Kalliala 2003, 189). Leikillä ymmärretään olevan pedagogisia tavoitteita. Tavoitteena on lisätä lasten luovaa toimintaa ja kielenkäyttöä leikissä. Koko ajan toimitaan lasten lähikehityksen vyöhykkeellä.

4.2 Leikin sisällön kehitys ikäkausien mukaan

Leikki voidaan luokitella sisältönsä perusteella. Eri ikäkausina lapsi leikkii eri tavoin. Jean Piagetin luokituksen mukaan lapsen ensimmäinen leikki vauvana on harjoitusleikkiä, joka vähitellen muuttuu esineleikiksi. Lapsen leikki on 2–3 –vuotiaana esittävää ja muuttuu vähitellen roolileikiksi. Roolileikkiin kuuluva vuoropuhelu kehittää sekä kielellisiä että sosiaalisia taitoja. (Vilén ym. 2006, 163.) Jos kaksi pientä lasta leikkii yhdessä, on tyypillistä, että he leikkivät rinnakkain, mutta yksin. Rinnakkaisleikkiä esiintyy yleisesti vielä 3–4 –vuotiailla lapsilla. (Airas ja Brummer 2002, 170–171.)

Vuorovaikutus on perustana vauvan ja aikuisen yhteiselle leikille. Katse, kosketus, liike, laulut ja lorut opettavat lasta jäljittelemään aikuisen toimintoja ja ymmärtämään merkityksiä myöhemmällä iällä. Kun vauva vie esineitä suuhunsa ja koskettelee niitä, hänen keskushermostonsa kehittyy. Noin vuoden vanhana lapsi osaa jo käyttää esineitä niiden käyttötarkoituksen mukaan. Tämä on pohjana kuvitteluleikin kehittymiselle. Pienen lapsen leikit ovat mielikuva- ja esinetoimintoleikkejä. Lapsen kielellinen kehitys on yhteydessä leikin kehittymiseen. Kun aikuinen ohjaa ja tukee lapsen leikkiä, hän tukee samalla myös lapsen kielellistä kehitystä. (Vilén ym. 2006, 162.)

Kun lapsi alkaa kävellä, liikkumiseen liittyvät leikit ovat ensisijaisia. Lapsi kehittää aistikokemuksilla paitsi motorisia valmiuksiaan, myös oppimistaan. Ota-anna -leikeillä voidaan harjoitella lapsen kanssa käytöstapoja. Parivuotiaana lapsi harjoittelee jo roolileikkejä. Lapsen puheen kehittyminen monipuolistaa leikkiä. Aikuinen voi tukea lasta tässä vaiheessa rajaamalla leikkutilaa ja tarjoamalla lapselle erilaisia roolileikkivälineitä. Juonellinen leikki kehittyy tyypillisesti 4–8 -vuotiaana. Tarinat, sadut ja draama tukevat lapsen mielikuvituksen kehitystä. Aikuisen tehtävänä on osallistua leikkiin ja eläytyä ottamaansa rooliin. Sääntöleikit alkavat yleensä 5–6 -vuotiaana. Niiden edellytys on sääntöjen ymmärtäminen ja niihin sitoutuminen. Sääntöleikeistä esimerkiksi hippa- ja piiloleikit eivät vaadi kielellisiä taitoja ja ne ovat mahdollisia kaikille lapsille. (Vilén ym. 2006, 162–163.) Lapsen ollessa pieni hänen ja aikuisen välinen vuorovaikutus on tärkeää kuvitteluleikin kehittymiseksi. Aikuisen läsnäolo leikissä, jo pelkästään asettuminen lapsen tasolle lattialle istumaan auttaa lasta keskittymään leikkiin. Aikuisen tehtävä on lisätä leikkiin uusia teemoja vähitellen, lapsen ehdoilla. (Kalliala 2003, 191–192.) ”Tyttyjen tunti” -leikkituokion lasten tapa leikkiä voidaan rinnastaa monella tapaa pienten, päiväkotikäisten lasten leikkiin.

Toiminnallisessa opinnäytetyössäni keskityin juonellisiin rooli- ja kuvitteluleikkeihin, joissa ei ole tiukoja sääntöjä. ”Tyttyjen tunti” -leikkituokion tapa leikkiä voidaan lukea Jean Piagetin jaotuksessa symbolileikkeihin. Symbolileikeille tyypillistä on muuntavuus, esimerkiksi kuvitellun kahvin kaataminen tyhjiin kahvikuppiin. Kotia leikkivät lapset eivät ainoastaan esitä aikuista, vaan heidän leikkinsä heijastelee henkilökohtaisen hallinnan tarvetta (Elkind 1996, 111). Koska lapsi ei hallitse merkkejä ja käsitteitä, hän tarvitsee symboleja edustamaan omia tarpeitaan. Kun lapsi pääsee konkreettisen operoinnin asteelle alakouluiässä, symbolinen leikki vähenee ja tilalle tulevat sääntöpelit. Tällöin minäkeskeisyys vähenee ja sosiaalinen integraatio nousee uudelle tasolle. (Elkind 1996, 110–112.) Symboli- eli kuvitteluleikissä assimilaatio on hallitsevana. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi muuttaa ulkoisen todellisuuden omien skeemojensa mukaiseksi. Kun lapsi varttuu, hän mukautuu asteittain todellisuuteen. Akkomodaation eli mukautumisen lisääntyessä assimilaatio vähenee. (Kalliala 2003, 188.) Lapsen pitäisi saada leikkiä vapaasti niin, ettei aikuinen puutu leikkiin. Normaalisti leikissä ei saisi olla ulkopuolisen asettamia tavoitteita, kasvatuksellisia päämääriä tai tulkintoja. Lapsen kehityksen ja kasvun kannalta leikki nähdään välttämättömänä. (Airas ja Brummer 2002, 176, 182.)

5 KUTTU – KUVIN TUETTU LEIKKI

KUTTU-materiaali on kehitetty HYKS:n Audiofoniatrisella osastolla kuntoutusmenetelmäksi kielihäiriöisille lapsille. Tutkituilla lapsilla oli vaikeuksia päästä mukaan toisten lasten leikkeihin. Heidän päiväkodeissaan oli koettu vaikeaksi kuvien käytön aloittaminen lasten vuorovaikutuksen tukena. KUTTU-menetelmä kehitettiin, koska haluttiin saada lapset kiinnostumaan kuvista leikin avulla. Menetelmä on kehitetty KILI – kieli ja liikunta -ryhmäkuntoutusohjelman struktuurin pohjalle (Isokoski, Lindholm, Lindholm ja Vepsäläinen 2002). (Kähkönen ym. 2006, 5.) KUTTU-materiaalissa on valmiita, piirrettyjä kuvia ja kuvapohjia, joilla voidaan rakentaa erilaisia leikkiympäristöjä (kuva 1).

Lapsen ajattelu alkaa muuttua käsitteelliseksi ensimmäisten kouluvuosien aikana (Dunderfelt 2001, 81–82). Muun muassa tästä syystä valitsin ryhmäni lasten leikin ohjaukseen KUTTU-menetelmän lasten lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti kehittämään heidän symbolista ajatteluaan. KUTTU-materiaali oli valmiina Edvin Laineen koululla. Tutustuttuani materiaaliin huomasin, etten voisi käyttää menetelmää sellaisenaan opinnäytetyössäni. KUTTU-materiaalin kehittäjät suosittelevat, että leikkituokioon osallistuisi kaksi aikuista ja kaksi lasta. Tällöin voidaan keskittyä leikkimiseen pelkästään kuvapohjien ja kuvakorttien (kuva 2) avulla. (Kähkönen ym. 2006, 12.) Ohjatessani yksin neljän lapsen ryhmää tavoitteet eivät olisi toteutuneet lasten vaatiman yksilöllisen huomion vuoksi. Niinpä kehitelin KUTTU-menetelmästä uuden sovelluksen, johon lisäsin perinteisen leikin elementtejä, kuten leluja.

Kuvin tuettu leikki sopii kehityksessään viivästyneille, kielihäiriöisille ja tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille. Sitä voidaan käyttää myös maahanmuuttajien sekä yksinkertaistettuna kehitysvammaisten ja autististen lasten leikin ohjauksessa. Esimerkiksi päiväkodissa jokainen työntekijä voi ottaa kuvat käyttöön oma-aloitteisesti. Kuvat valitaan lasten kiinnostuksen ja hahmotuskyvyn mukaan. Koska kielihäiriöiset lapset ovat saaneet kommunikointiyrityksistään usein negatiivista palautetta, leikin avulla syntyvien kommunikointiyritysten tulee palkita lasta. Siksi on tärkeää, että kuvat ovat motivoivia. Kuvin tuetun leikin tavoitteena on rakentaa ehjä leikkikokonaisuus ja kehittää leikin pitkäjänteisyyttä. Se auttaa lapsen mielikuvituksen kehittymisessä ja lisää lasten välistä vuorovaikutusta. Lapsi harjaantuu kuvien käyttöön ja hänen kielen kehityksensä edistyy. KUTTU-menetelmän on todettu vahvistavan lapsen itsetuntoa, oman toiminnan suunnittelua ja itsenäistä leikkiin osallistumista. Myös ajan hahmotuskyky lapsella paranee. Kuvin tuettua leikkiä on käytetty sairaalaosastoilla ja päiväkodeissa. Vuosina 2004–2006 toteutetun ”Päiväkoti kielihäiriöisten lasten kommunikaation kuntouttajana” -projektin perusteella KUTTU-menetelmä soveltuu hyvin päiväkotien kuntoutusmenetelmäksi. (Kähkönen ym. 2006, 5, 7–8, 10, 34–36.)

6 ”TYTTÖJEN TUNTI” – OPINNÄYTETYÖN TOIMINNALLINEN OSUUS

Ympäristö, jossa toteutin opinnäytetyöni toiminnallisen osuuden, oli joka leikkikerralla sama. Edvin Laineen koulun iltapäivähoitoluokassa lapsille on tarjolla monipuolista leikkimateriaalia ja tilaa leikkiä rauhassa. Materiaali ei kuitenkaan ollut leikissä tärkeää, vaan pyrin kehittämään lasten mielikuvitusta siten, että kuvittelulle jäi leikissä mahdollisimman paljon sijaa. Opinnäytetyöhöni kuuluvia ”Tyttyöjen tunti” -leikkituokioita oli seitsemän. Aloitin leikkituokioiden ohjaamisen tammikuussa 2015 ja viimeiset ohjaukset olivat huhtikuussa 2015. Edvin Laineen koulun erityisopettajat mahdollistivat leikkituokioiden sijoittamisen koulupäiviin lukujärjestyksestä suunnitelluun.

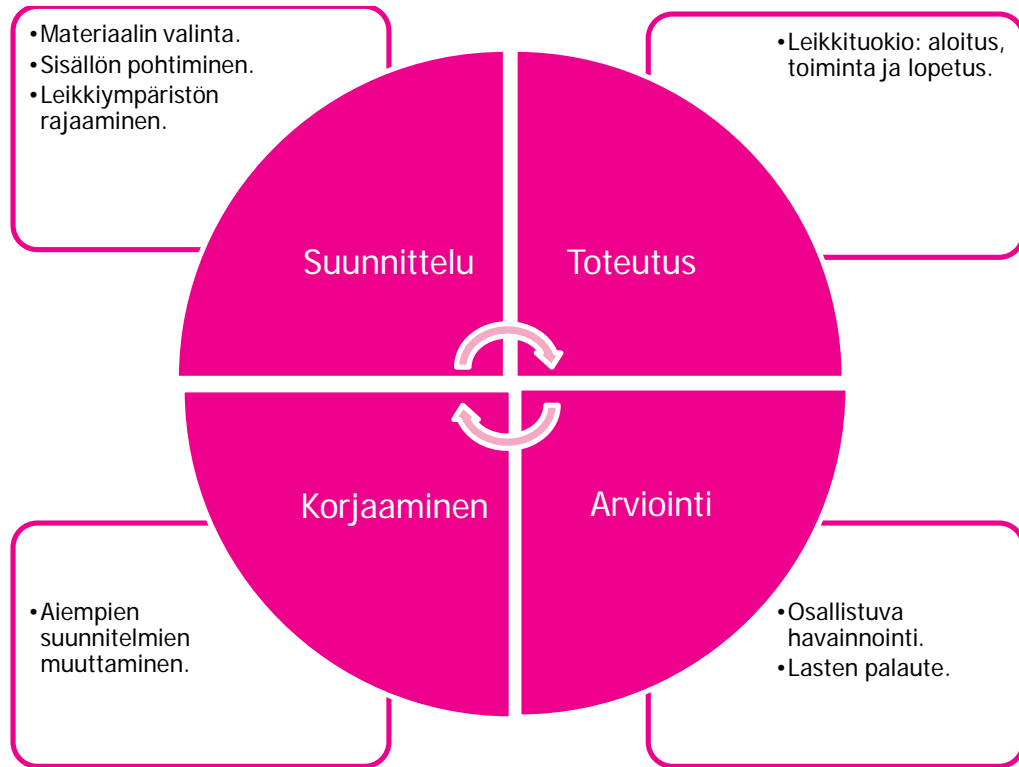
Lasten leikkitaitojen kehittymiseen tarvitaan riittävän pitkä aika, joka tämän opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa oli yli kaksi kuukautta (liite 1). Koska rutiinit ja toistot lisäävät oppimista, leikkituokion tulee toistua riittävän usein ja säännöllisesti, mieluiten kerran viikossa aina samana viikonpäivänä. Yksi oppitunti, 45 minuuttia, oli leikkituokiolle sopiva aika, sillä esimerkiksi pelkän välitunnin aikana leikki ei kokemukseni mukaan ehdi edes alkaa kunnolla.

6.1 Leikkituokioiden suunnittelu

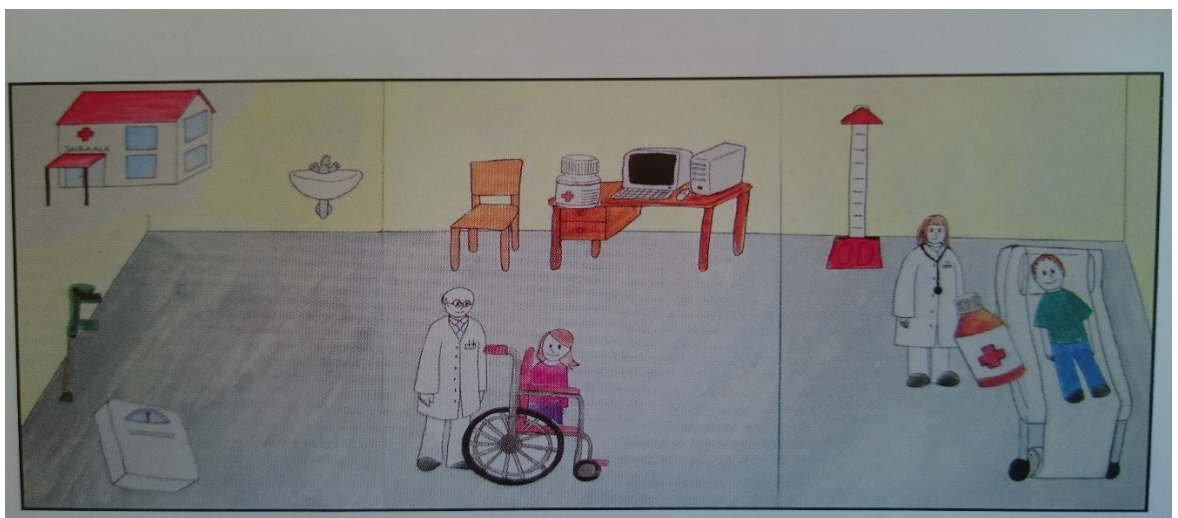
Olin suunnitellut leikkituokiot niin, että kahdessa perättäisessä leikkituokiossa toistettiin samaa teemaa (liite 1). Jätin tilaa myös suunnitelmien joustavalle muuttamiselle tarpeen mukaan (kuvio 1). Leikkitunnit olivat rakenteellisesti samantyyppisiä joka kerta, koska lapset olivat tottuneet strukturointiin koulutyössään (liite 2). Selkeä struktuuri luo turvallisuutta ja auttaa lapsia keskittymään. Rajasin luokkaan kolme erilaista leikkiympäristöä ennen leikkituntia. Rajaamiseen käytin mattoja ja KUTTU-materiaalin kuvapohjia ja kuvia. Kuvapohjana oli pöydälle tai lattialle levitetty pahvi, jossa oli esimerkiksi keittiön kuva. Seinälle leikkipaikan viereen olin asettanut pienen, keittiötä kuvaavan kuvasymbolin. Vaikka pyrin käyttämään oikeita esineitä kuvaavia leluja mahdollisimman vähän, keittiössä oli kuitenkin muovisia leikkiastioita sekä palikoita, jotka kuvasivat leikissä ruokaa. KUTTU-materiaalin kuvat sekä toimivat leikin rajauksessa että auttoivat lapsia pitämään leikin juonen mielessä. Jos KUTTUa toteutettaisiin kirjaimellisesti alkuperäisten ohjeiden mukaan, lapset leikkisivät pelkillä kuvilla ilman leluja. Kuvien käyttö korostaa lapsen sisäistä kieltä ja tukee lasten sisäisten mielikuvien kehittymistä. Leluja käsitellessään lapsi saattaa keskittyä niiden pieniin osiin tai mekanismeihin, mutta kun esine on vain kuva, sen todellinen merkitys korostuu. (Kähkönen ym. 2006, 11.)

Sovelsin opinnäytetyössäni Demingin ympyrää (kuvio 1). Se muodostaa mallin prosessinomaiselle toiminnalle, jossa kehittäminen on jatkuvaa. PDCA-ympyrän kirjaimet tulevat sanoista plan, do, check ja act. Toiminnan alussa suunnitellaan ja asetetaan tavoitteet. Toteutus- ja kokeiluvaiheen jälkeen tehdään tarkistuksia, ja lopuksi toimintaa parannetaan ja korjataan. Sen jälkeen voidaan jälleen suunnitella ja asettaa uusia tavoitteita. (Laamanen 2001, 209–210.) Omassa leikkituokioiden kehittämistyössäni noudatin Demingin ympyrän mallia huomattavasti, ettei alun perin suunnittelemani tuokio toiminut toteutusvaiheessa, kuten olin ajatellut. Sokkoleikki osoittautui tuloksettomaksi

leikin harjoittelusta huolimatta, jolloin tarkistin aiempaa suunnitelmaani ja kehittelin seuraavalle kerralle uudenlaista toimintaa. Sen toistamista jatkoimme lasten kanssa seuraavalla kerralla lisäten uusia tavoitteita leikin kehitykselle.



KUVIO 1. Muokattu PDCA-ympyrä (Laamanen 2004, 210).



KUVA 1. KUTTU-materiaalin leikkipohja sairaalaleikkeihin (Kähkönen ym. 2006, 32).

6.2 Leikkituokioiden toteutus ja havainnointi

Ryhmässä viihtymiseen voi vaikuttaa positiivisen tunneilmaston avulla ryhmätoiminnan alussa (Vänskä, Laitinen-Väänänen, Kettunen ja Mäkelä 2011, 98). Alussa kokoonnuimme istumaan ja kerroin, mitä tehdään (motivointi). Motivoinnin ajallinen kesto oli noin viisi minuuttia. Sen jälkeen jaoin roolit, ja osallistuin itsekin leikkiin aktiivisesti johdatellen juonta välillä sanallisesti, rooliani unohtamatta. Koska tyttöjen omat toiveet olivat etusijalla motivaation säilyttämiseksi, mukana leikkituokioiden oli useita elementtejä elämyspedagogisesta leikistä nukketeatteriin. Meillä oli käytössämme kuvien lisäksi myös leluja, jotka olivat esimerkiksi palikoita. Niille annettiin symbolinen merkitys ja näin pyrin kehittämään lasten symbolista ajattelua.

Roolinani aikuisena oli tukea lapsia leikin aloittamisessa ja eteenpäin johdattelussa. Kun KUTTU-menetelmää käytetään, aikuinen auttaa toteuttamaan lasten leikki-ideoita, mutta ei järjestä kaikkea lasten puolesta. Kun lapsi kokee vaikuttavansa leikin kulkuun, hänen itsetuntonsa vahvistuu. KUTTU-menetelmän tavoitteena on saada lapsi leikkimään ilman aikuista. Aikuinen voi selostaa leikin kulkua ja kommentoida sitä. Aikuisen tulee käyttää lasten taidot huomioivaa puhetta. (Kähkönen ym. 2006, 13.) Kielihäiriöisellä lapsella aikuisen tulee käsitteellistää lapsen kokemusmaailmaa, josta vain pieni osa on tiedostettua (Selkomaa-Kettunen 2003, 231). Lapsi haluaa tulla nähdyksi, kuulluksi ja ihailtuksi. Mustasukkaisuuden tunteet ovat yleisiä roolileikkien kehitysvaiheessa, ja lapsi tarvitsee aikuisen positiivista huomiota. (Airas ja Brummer 2002, 171.) Ohjasin lasten leikkiä ryhmässä niin, että jokaisella lapsella säilyisi valtaistumisen mahdollisuus. Tuin havainnointini pohjalta hienovaraisesti lasten omaaloitteisuutta toiminnassaan. Lasten tasapuolisen valtaistumisen mahdollistin myös sillä, että rajoitin dominoivamman lapsen vallankäyttöä tarvittaessa, jotta arempi ja syrjäanvetäytyvämpi lapsi saisi myös mahdollisuuden valtaistumiseen. Lasten leikissä valtaistuminen voidaan nähdä mahdollisuutena tehdä valintoja ja päätöksiä, saada itseluottamusta ja oppia kommunikointitaitoja (Vänskä ym. 2011, 79).

Leikkiin osallistuminen vaati minulta aikuisena sensitiivisyyttä eli tunneherkkyyttä. Rakentamalla tunneyhteyttä lapseen aikuinen voi havainnoida hänen sisäistä maailmaansa (Juujärvi ym. 2007, 84–85). Kun aikuinen antaa teeman ja ohjaa leikkiä, hän tukee lapsen oppimista. Oppimista ei synny samalla tavalla, jos lapsi ei hyväksy aikuisen antamia teemoja. Tämä onkin yksi haaste, kun lasten leikkejä ohjataan. Lapsi oppii parhaiten leikin ja konkreettisen toiminnan avulla. (Vilén ym. 2006, 220–221.) Ohjauksen tulisi olla kiireetöntä ja lapsen voimavarojen mukaista. Ohjaajan tärkeä tehtävä on nähdä lapsessa olevat mahdollisuudet. (Vilén ym. 2006, 462.) Leikin ohjauksessa aikuisen tulee ottaa huomioon lapsen lähikehityksen vyöhykkeen tukeminen. Silloin tuetaan lapsen vasta orastavia taitoja ja keuhataan ja kannustetaan lasta, kun hän alkaa ottaa enemmän kontaktia toisiin lapsiin. Lähikehityksen vyöhykkeen tukeminen nähdään osana lapsilähtöistä kasvatustapaa, jossa tuetaan lapsen omia kiinnostuksen kohteita ja lapsi ja aikuinen nähdään tasa-arvoisina toimijoina. (Vilén ym. 2006, 222–223.) Ellei lasta ole ohjattu arjen vuorovaikutustaitoihin, hänen voi olla vaikea oppia niitä myöhemmin. Käytännössä ohjaus näkyy lapsen arjessa siten, että aikuinen ohjaa sanomaan aamulla hyvää huomenta koulutovereille. Lapselta vaaditaan kohteliaat käytöstavat ruokailussa, ja lapsi huomioi muut hyvästelimällä kotiinlähtiessään. Painotin myös leikin ohjauksessa kohteliaita käytöstapoja.

Aikuinen voi havainnoida lasten leikissä heidän kehonhallintaansa, hieno- ja karkeamotoriikkaa, aistien toimintaa, hahmotuskykyä, ajattelua, mielikuvitusta ja kielellisiä taitoja. Ryhmän yhteistoiminnallisuutta ja lasten välisiä sosiaalisia suhteita voidaan myös havainnoida. (Vilén ym. 2006, 167–169.) Noin puolet ajastani leikkitunnilla seurasin leikkiä sivusta ja kirjasin havaintoja. Käytin välittömän eli suoran leikinohjauksen menetelmiä: leikin tukemista kielellisesti ja kuvien avulla, aikuisen esimerkkileikkiä ja aikuisen osallistumista leikkiin. Epäsuorassa leikinohjauksessa aikuinen suunnittelee leikkitilanteen, mutta ei vaikuta leikkiin suoraan (Kähkönen ym. 2006, 9). Kielihäiriöisen lapsen leikkiä helpottaa, kun hän leikkii ja kommunikoi leikkiahmon kanssa. Aikuinen puhuu leikissä hahmon suulla ja samalla hän voi puhua myös lapsen arjesta. Kaiken, mitä puhutaan, tulee kuitenkin liittyä leikkiin. (Kähkönen ym. 2006, 20.)

Tiedonhankinnan menetelmänä käytin aktiivista, osallistuvaa havainnointia. Lapset ja heidän erityinen tapansa leikkiä olivat havainnoinnin kohteena. Osallistuvan havainnoinnin aikana kommunikointi on puheen lisäksi myös non-verbaalista (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006, 1). Ennakkoluuloton lähestymistapa vaikutti toiminnallisten leikkituntieni muotoutumiseen. Tilanteet muuttuivat joustavasti, kun huomasin, että aiemmin tekemäni suunnitelma ei toiminut (kuvio 1). Olin aktiivisesti mukana lasten leikissä ja johdattelin sitä tarvittaessa. Osallistuvan havainnoinnin onnistumisessa oli oleellista, että lapset kokivat luontevaksi läsnäoloni leikissä. Havainnoin, kuinka lapset ottavat kontaktia toisiin lapsiin, kuinka he keskittyvät yhteiseen leikkiin ja kuinka lasten leikkitaidot kehittyvät koko kevätlukukauden kestävien ohjaustuokioiden aikana. Aktiivisen osallistuvan havainnoinnin periaatteiden mukaisesti kannustin heitä, jos vuorovaikutus ei toiminut. Havainnoin lasten yhteistoimintaa leikin aikana, mutta otin huomioon myös lasten yksilölliset eroavaisuudet ja heidän voimavaransa. Valitsin leikeiksi perinteisiä, suomalaisia leikkejä, joilla on yhteys arkielämään, kuten kotileikin. Välillä valitsin osallistuvana havainnoijana itse tietoisesti vauvan roolin. Näin lapset joutuivat ottamaan leikkiperheessämme enemmän vastuuta ja suunnittelemaan juonen kulkua. Kuitenkin vauva joutui toistuvasti muistuttamaan siitä, että retkellekin pitäisi päästä, kun leikkijät unohtuivat omiin puuhiinsa. Roolileikit vahvistavat mielikuvitusta ja opettavat lasta ajattelevaan asioita toisen ihmisen näkökulmasta (Vilén ym. 2006, 162–163).

Kun peilasin lapsen leikkiä teoriaan lapsen kehityksestä, huomasin selkeästi yhteyden kielen kehityksen ja leikin kehityksen välillä käytännössä. Lapsen symbolileikki alkaa ja kehittyy noin kahden vuoden iässä (Airas ja Brummer 2002, 170). Leikkiryhmäni lapset osasivat leikkiä symbolileikkiä vaihtelevasti sen mukaan, kuinka heidän kielelliset valmiutensa olivat kehittyneet. Havaitsin, ettei lapsen ikä ole välttämättä yhteydessä lapsen leikin kehittyneisyyteen. Vastaavasti sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet liittyivät kielen kehittymättömyyteen. Lasten todellinen yhteisleikki mahdollistuu kolmen ja kuuden ikävuoden välillä (Airas ja Brummer 2002, 171). Tämä on normaalisti myös voimakasta verbaalisen kehityksen aikaa, jolloin monet oppivat jopa lukemaan. Kommunikaatio on kokemukseni mukaan erityistä tukea tarvitseville lapsilla usein sanatonta viestintää. Erityislapsilla, joilla kielen kehitys on puutteellista, korostuvat vuorovaikutuksessa ilmeet, eleet ja viittomat. Ääntä käytettiin leikkiryhmässäni melko vähän (liite 1). Käytin työskennellessäni leikin ohjaajana ratkaisu- ja voimavarakeskeistä tapaa, jossa hyväksytään lapsen näkökulma työskentelyn lähtökohtana. Lapsen vuorovaikutusta voidaan tukea kuuntelemalla, kiinnostumalla siitä, mitä lapsi kertoo ja rohkaisemalla kommunikointiin.

Tukena ja kannustimena itseilmaisuuksiin voi käyttää esimerkiksi erilaisia pelejä tai leikkejä, joissa lapsen on viestittävä leikkitovereilleen leikin tai pelin etenemiseksi. Työskentelyn perusta on lasten omien tavoitteiden etsiminen yhteistyössä heidän kanssaan. Myönteiseen näkökulmaan kuuluu myös käytettävä kieli, joka on positiivista ja kannustavaa. Lasten ohjauksessa tulee keskittyä toiminnassa edistymisiin sekä toiminnan uusiin vaihtoehtoihin ja ratkaisuihin. (Vilén, Leppämäki ja Ekström 2008, 171–182.)

TtL Tiina Lautamo on luonut leikkitoiminnan käsitteellisen viitekehyksen ja rakentanut leikkitoiminnan arviointiin tarkoitetun menetelmän, The Play Assessment for Group Settings (PAGS). PAGS on helpokäyttöinen arviointiväline, joka soveltuu kaikille lapsiryhmille ja kaikille lasten parissa työskenteleville. Menetelmä on tarkoitettu lasten leikin nopeaan arviointiin ryhmätilanteessa. Lautamo on osoittanut, että lasten kielenkehityksen ongelmat vaikuttavat heidän leikkitaitoihinsa niitä alentavasti. (Lautamo 2012.) Keväällä 2015 arvioin lasten leikin kehittymistä yksilöllisesti havainnointilomakkeella, jonka olen kehittänyt PAGS-arviointilomakkeesta (liite 3). Havainnoin leikkivien lasten symbolileikkiä, kommunikointia, kontaktin ottamista toiseen lapseen ja toisen lapsen huomioimista leikissä.

Ensimmäisen leikkikerran tavoitteita olivat ryhmäytyminen ja vuorovaikutuksen syntyminen. Haasteita asettivat lasten ujous ja toisaalta levottomuus (liite 1). Ensimmäinen ”Tytöjen tunti” meni kahden tytön keskinäiseksi pehmoleluilla taisteluksi kahden muun lapsen seurattessa sitä sivusta valtaosan ajasta. Lapset heijastivat yleensä leikeissä pehmoleluihin itseään: yksi tytöistä antoi lelulle oman nimensä, toinen kertoi lelunsa nukkuneen pommiin. Kannustustani leikin jatkamiseksi tarvittiin paljon. Lapset keksivät helposti muuta tekemistä, jos esimerkiksi leikin juonen kehittäminen tuntui heistä liian vaikealta. Silloin he veivät pehmolelut nukkumaan. Kun sosiaalinen kanssakäyminen muiden lasten kanssa tuntui vaikealta, lapset tulivat mielellään kertoilemaan aikuiselle arjen asioitaan kesken leikin.

Toisella leikkikerralla motivoin lapset kotileikkiin kronologisen etenemisjärjestyksen avulla. Päivä alkoi aamusta, jolloin kaikki olivat vielä nukkumassa. Olimme sopineet varsin perinteisen roolijaon, jossa itse esitin äitiä, ja saatoin näin johdatella parhaiten juonen kulkua. Lapset lähtivät heti herättyään omiin puuhiinsa, enimmäkseen hoitamaan pehmoeläimiä, ja kodin askareisiin. Heitä piti houkutella, jotta päästäisiin päämäärään eli retkelle, joka oli suosittu leikin juoni. Tällä kertaa retkikohteeksi oli valittu sisäleikkipuisto, josta osalla tytöistä oli entuudestaan tosielämän kokemusta. Aamupala katettiin yhdessä muoviasioilla, mutta ruoka ja retkelle mukaanotettavat eväät olivat muovisia palikoita. Lasten luovuuden ja mielikuvituksen kehittämiseksi kaikki lelut eivät olleet oikeiden esineiden kopioita. Myöskään tiloja ei ollut tarpeen sisustaa oikean näköisiksi. Lapset loivat sisäleikkipuiston omassa mielikuvituksessaan hyppiessään leikkihuoneessa matolta toiselle.

Toistot ja rutiinit leikin edetessä luovat lapselle turvallisuutta ja tilanteen hallinnan tunnetta. On kuitenkin tärkeää huomata, mikä on mielekästä toistoa, ja milloin leikki juuttuu paikoilleen. (Kähkönen ym., 2006, 11, 13.) Jos lapsella on psyykkisiä ongelmia, ne voivat aiheuttaa leikissä pakonomaista toistoa (Airas ja Brummer 2002, 167). Tarvittaessa ohjasin leikkiä eteenpäin, jos leikki ei edennyt. Lapsiin tutustuminen ja heidän luottamuksensa saavuttaminen edistivät leikin onnistumista. Saman-

tyyppisten leikkien toisto kahdella leikkitunnilla peräkkäin edisti selvästi oppimista. Toisella, samantyyppisellä leikkikerralla lapset olivat aina paljon rohkeampia ja omatoimisempia kuin ensimmäisellä kerralla. Huumorilla oli suuri osuus lasten motivoimisessa jatkamaan leikkiä. Mielikuvituksen avulla kannustaminen ja aikuisen roolinotto voivat auttaa lasta löytämään uusia toimintatapoja (Cantell 2010, 45).



KUVA 2. KUTTU-materiaalin kuvakortteja leikin ohjaamiseen ja strukturointiin (Kähkönen ym. 2006, 22).

Yksi tytoista osoittautui erityisen hyväksi leikin juonen suunnittelussa, mutta unohti nopeasti, mitä oli tarkoitus tehdä. Hän vetäytyi leikkimään pehmoleluilla, jotka olivat leikkiin kuuluvia perheen lemmikkieläimiä. Yksi tytoista puolestaan otti mielellään johtajan roolin ja päätti, mitä tehdään. Kolmas oli aluksi arka sivustaseuraaja, joka kuitenkin vapautui täysin viimeistään tunnin liikunnallisessa osuudessa. Neljäs tytoista menetti tarkkaavaisuutensa nopeasti ja vetäytyi monessa leikkituokiossa nurkkaan leikkimään yksikseen kaapista löytämällään maapallopelillä. Lasten yksilöllisten voimavarojen huomioiminen vaati joustoa alkuperäisestä suunnitelmastani käyttää leluja leikissä mahdollisimman vähän (kuvio 1). Annoin maapallon olla huoneessa näkyvillä, koska sen läsnäolo selvästi toi turvaa vapautua leikin vaatimaan sosiaaliseen yhteistoimintaan, joka oli tälle tytölle haastavaa.

Rauhallisen leikin jälkeen seurasi liikunnallinen, ohjauksesta vapaa osuus. Sen aikana soi tytöille mieluinen musiikki, jonka he saivat valita tietokoneelta. Kymmenen minuutin liikuntatuokion aikana arimatkien unohtivat estonsa ja tämä osuus oli yleensä kaikille mieluisin. Lapset harjoittelivat keskenään motorisia taitoja, kuten erilaisia tanssi- ja voimistelukuvioita musiikin tahdissa. Ilokseni huomasin myöhemmin, että he olivat opettaneet niitä välitunnilla myös muille luokkatovereilleen, joten "Tytöjen tunti" -leikkituokion merkitys sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisessa oli välittömästi havaittavissa. Loppumusiikin aikana ehdin tehdä muistiinpanoja tunnin etenemisestä. KUTTU-materiaalissa leikkituokio päätetään rauhalliseen rentoutushetkeen, mutta kohderyhmälleni sopi rentoutumista paremmin

vapaa liikkuminen leikkimisestä aiheutuneen stressin purkajana. Tutkimusten mukaan kielivaikeuksien ja motorikan välillä on yhteys. Kielihäiriöistä lasta tulee tukea motorisesti ja kannustaa liikunnassa. (Viholainen ja Ahonen 2003, 220.)

”Tyttyjen tunti” tuotti minulle myös yllätyksiä, jolloin jouduin suunnittelemaan toimintaa uudelleen Demingin ympyrän (kuvio 1) mukaan. Koska tytöt olivat toivoneet, että leikkisimme sokkosta, olin suunnitellut leikin kahdelle kerralle. Toteutimme leikin parisokkoversiona esteradalla. Tavoitteena oli kehittää tyttöjen empatiakykyä ja taitoa asettua toisen ihmisen asemaan. Samalla heillä oli tilaisuus olla auttajan roolissa, jossa heidän oli ikään kuin pakko kommunikoida myös kielellisesti. Välillä lapset vaihtoivat rooleja, jolloin itse kukin joutui luottamaan parinsa fyysiseen ja osittain myös sanalliseen ohjaukseen. Vaaratilanteiden ehkäisemiseksi kuljettavan sokkoradan esteet olivat kuvitteellisia, ja esteet oli luotu kuvien avulla. Tällöin sekä sokkona kulkeva että ohjaava lapsi joutuivat käyttämään mielikuvitustaan. Kaksi muuta lasta toimivat tarkkailijoina. Tutkimusten mukaan mallioppiminen kehittää lasten empatiakykyä. Kun he näkevät esimerkiksi tv-ohjelmia, joissa toista autetaan, he toimivat epäitsekäämmin käytännön tilanteissa. (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ja Nolen-Hoeksema 2000, 648.) Sääntöleikkien, kuten pelien, kehittyminen on keskeisessä asemassa lapsen ensimmäisinä kouluvuosina (Airas ja Brummer 2002, 174). Sokkoleikin edetessä huomasin, että olin asettanut leikkituokiolle liikaa tavoitteita. Yhden ainoan leikkituokion tavoitteina olivat kielellisten, motoristen, kuvittelu- ja empatiataitojen kehittäminen (liite 1). Koska lasten taidot olivat erilaisia eri osa-alueilla, parityöskentely ei sokkoleikissä onnistunut. Lapset siis joutuivat käyttämään liian monia taitojaan yhtä aikaa. Sokkoleikki jäi tästä syystä yhteen ainoaan kertaan. Suunnittelimme sokkoleikin jälkeen seuraavalle kerralle sorminukketeatterin, jossa lapset yllättivätkin minut positiivisesti taidoillaan.

Jatkoimme sokkoleikin jälkeen jokaisella leikkitunnilla nukketeatterin tekemistä, ensin sorminukeilla ja sitten isommilla pehmoeläinkäsinukeilla. Yhdistimme hahmoin adjektiiveja, kuten valkoinen kissa, ovela kettu ja pieni orava. Hahmot seikkailivat keskenään tyttöjen ideoiden mukaan ja auttoivat toisiinsa haasteellisissa tilanteissa. Viimeisellä leikkikerralla lapset rakensivat jo itse matoista leikkiympäristön, rannan, jolta käsinuket hyppäsivät järveen uimaan. Juoni oli lasten itse kehittelemä. Tästä päätelin heidän yhteistyötaitojensa kehittyneen. Kotileikissä huomasin, että moottorin äänen tuottaminen leikisti autolla ajettaessa oli osalle lapsista todella vaikeaa. Leikki oli hiljaista, vaikka neljä lasta oli täydessä vauhdissa. Lasten oli vaikeaa puhua tai edes äännellä leikkiin keskittyessään. Leikkikuljettajan oli myös vaikeaa eläytyä ajamiseen, vaikka rakensimme leikkiauton penkit tuoleista. Opetin lapselle, kuinka kuviteltua rattia pyöritetään.

Havaitsin, että ryhmältäni onnistuivat leikit, joissa lapsi joutui käyttämään vain yhtä tai kahta taitoaan kerralla. Lapset ymmärsivät sääntöleikkejä, mutta niiden leikkiminen ryhmänä ja toisten huomioon ottaminen sääntöleikkien vaatimalla tavalla oli liian haastavaa tässä ryhmässä. Lasten tarkkaavaisuus heikkeni leikkituokioissa nopeasti. Jouduin usein ohjaamaan lapsia sanallisesti mukaan leikkiin. Havaitsin myös, että lapset siirsivät tunteitaan käsinukkeihin. Yksi tytöistä antoi käsinukelleen parhaan ystävänsä nimen. Kun havaitsin lasten empatiataitojen kehittyvän, vahvistin kehitystä positiivisella palautteella. Otin kehityksen huomioon seuraavan leikkikerran suunnittelussa Demingin ympyrän mallin mukaisesti.

6.3 Leikkituokioiden lopetus ja arviointi

Leikkitunnin aloitus ja lopetus olivat tärkeitä lapsille tunnin kokonaisuuden hahmottamiseksi. Leikkitunnin lopuksi istuimme vielä alas ja suunnittelimme seuraavaa kokoontumista tyttöjen toiveiden mukaan. Lapset saivat kertoa, mitä he pitivät tunnista. Yksinkertaisimmillaan tämä tapahtui peukuttamalla. Useimmiten kaikki olivat tyytyväisiä. Jos jollakin lapsista oli ollut huono päivä, esimerkiksi väsymystä, hän saattoi peukuttaa alaspäin. Tällöin lapsi ei yleensä ollut jaksanut keskittyä leikkiin. On tärkeää varmistaa keskustelussa katsekontakti ja etenkin erityislasten ollessa kyseessä käyttää selko-kieltä. Tämän olen oppinut käytännön työssäni lasten kanssa.

Lapsen haastattelemisessa on huomioitava puheen lisäksi eleet, ilmeet ja kullekin lapselle ominainen tapa toimia. Lapsen kommentteja pitää kuunnella ja esittää tarvittaessa lisäkysymyksiä. Haastattelijan läsnäolon taito ja herkkyys tunneilmapiiirin aistimiseen on tärkeää. Lapsen itsensä kuunteleminen on aina oltava hänen kasvunsa ja kehityksensä suunnitelmallisen tukemisen lähtökohtana. (Vilén ym. 2006, 169.) Positiivisen palautteen antaminen, kannustaminen ja hyvän tunneilmapiiirin luominen vielä tunnin päätteeksi olivat tärkeitä asioita leikkituokion onnistumisessa. Emotionaalinen ilmapiiri on tärkein osatekijä oppimisen kannalta, koska tunnetila ohjaa oppimista (Kerola 2001, 219). Siivosimme yhdessä lopuksi leikin jäljet. Siivoaminen ei ole pelkkää tapakasvatusta, vaan se voidaan nähdä myös yhteenkuuluvuuden kokemuksen synnyttäjänä (Cacciatore ym. 2008, 159). Vastuun ottaminen arjen askareista luo myös onnistumisen kokemuksia (Pollari ja Puustinen 2002, 348). Ennen luokasta lähtemistä lapset kiittivät tunnista ja hyvästelimme kohteliaasti.

Leikkitunneilla havainnoin lapsia ja tein heistä muistiinpanoja. Kokosin arviot PAGS-lomakkeen pohjalta kehittämäni arviointilomakkeeseen (liite 3). Erityisopettajat puolestaan arvioivat oppilaitaan lomakkeeseen oppitunneilla ja välitunneilla tekemiensä havaintojen perusteella. Tarkastelin laatimassani arviointilomakkeessa kahta eri osa-aluetta: kielen kehitystä ja sosiaalista vuorovaikutusta.

7 LASTEN ARVIOINTI LUKUKAUDEN LOPUKSI

Leikki- ja oppituntien osallistuneiden lasten luokkien erityisopettajat täyttivät PAGS-arviointilomakkeen pohjalta laatimani havainnointilomakkeen (liite 3) omista oppilaistaan kevätlukukauden päätyttyä. Arviointilomakkeessa oli 19 kysymystä, joista seitsemän kysymyksen voitiin katsoa mittaavan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja seitsemän kysymyksen kielen kehitystä (esimerkiksi symbolileikin osalta). Viisi kysymystä oli sellaisia, joilla voitiin mitata selkeästi molempien osa-alueiden kehitystä. Jokaista lasta arvioitiin erillisellä arviointilomakkeella. Täytin itse arviointilomakkeen kaikista lapsista, ja lasten luokkien erityisopettajat vastasivat kysymyksiin kumpikin kahden oman luokkansa lapsen osalta. Vastaus tuli valita kolmesta eri vaihtoehdosta: ”positiivista kehitystä tapahtunut”, ”tilanne ennallaan” tai ”en osaa sanoa”.

Arviointilomakkeen kysymysten pohjalta tässä opinnäytetyössä lasten kehitysteemoiksi nousivat sosiaalinen vuorovaikutus ja kielen kehitys. Luokittelin kysymykset 1–5 ja 7 sosiaalista kehitystä mittaaviksi. Kielellistä kehitystä mittaavat kysymykset 8, 10 ja 13–17. Sekä sosiaalista että kielellistä kehitystä voidaan arvioida kysymyksillä 6, 9, 11, 12, 18 ja 19.

7.1 Fenomenologinen analyysi

Fenomenologisella analyysillä tutkitaan ja tulkitaan ilmiöitä. Tutkimusaineistoon tutustutaan ja siitä pyritään muodostamaan kokonaiskuva. Aineistosta muodostetaan merkitysyksiköt ja yksilökohtainen merkitysverkosto sekä merkitysrakenne. Fenomenologisen analyysimenetelmän voi yhdistää muihin analyysimenetelmiin. (Metsämuuronen 2008, 18–19, 59–60.) Opinnäytetyössäni käytin kvantitatiivista menetelmää teemoihin jaoteltujen arviointivastausten laskemisessa.

Teemoiksi voidaan hahmottaa aiheita, jotka toistuvat aineistossa muodossa tai toisessa. Teemoittelu analyysimenetelmänä etenee teemojen muodostamisesta ja ryhmittelystä niiden yksityiskohtaisempaan tarkasteluun. Yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen opinnäytetyössäni merkitsi opettajien arvioinneissa olleiden lisäysten huomioon ottamista. Esimerkiksi, jos lapsen kielelliset taidot olivat olleet hyvät jo aiemminkin, kielelliseen kehitykseen liittyvien vastausten huomioon ottaminen ei ollut niin merkityksellistä.

Fenomenologinen analyysi voi rakentua tutkimuskohteen tarkastelun lisäksi tutkijan omien kokemusten tarkastelusta. Fenomenologian eri tutkimusorientaatiot voivat painottua esimerkiksi tutkittavien ihmisten tai tutkijan omiin kokemuksiin tai tulkintojen tekemiseen. Fenomenologinen analyysi on laadullinen analyysimenetelmä. Se perustuu välittömien havaintojen tekemiseen ja tutkimuskohteesta saadun kokemuksen kautta tiedon pohdintaan ja reflektointiin. Tutkimuskohdetta lähestytään ennakkoluulottomasti, ilman ennakkoon tehtyjä määritelmiä. (Metsämuuronen 2008, 18–19.)

7.2 Päätelmät lasten vuorovaikutuksen kehityksestä

Lasten kypsyminen 9–10 vuoden iässä on nopeaa ja arvioinnissa on otettava huomioon heidän henkilökohtaiset ominaisuutensa. Koska leikkiryhmän lapsilla puhe ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot olivat kypsyneet eri tavoin, lapsia ei voinut verrata keskenään. Katsoin objektisiivimmaksi tarkasteltavaksi, kuinka lapsen taidot ovat kehittyneet eri kysymysalueilla, kielellisessä kehityksessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lasten kielelliset taidot vaihtelevat, ja niihin vaikuttavat kokemukseni mukaan monet tekijät, kuten opetuksen kuntouttavat elementit. Leikkituokioiden vaikutusta lasten kielelliseen kehitykseen oli vaikeaa päätellä tämän arvioinnin perusteella.

Jokaisessa kysymyksessä oli kolme vaihtoehtoa: ”positiivista kehitystä tapahtunut”, ”tilanne ennallaan” ja ”en osaa sanoa”. Yksittäisen lapsen taitojen pysyminen ennallaan jollakin osa-alueella, kuten kielellisessä kehityksessä, ei kerro siitä, että taidot olisivat heikot. Arviointitulosten eri osa-alueiden kehityksen määrällisessä laskennassa tarkastelu on suunnattu niihin arvioihin, joissa positiivista kehitystä oli tapahtunut. Arvioinnin luotettavuutta lisäävät oman arviointini lisäksi erityisopettajien arvioinnit. Opettajat tuntevat lapset paremmin ja pidemmältä ajalta kuin minä. Opettajilta ei tullut yhtään ”en osaa sanoa” -vastausta.

Suomalainen koulujärjestelmä suosii oppilaan arvioijan eli opettajan subjektiivisuutta. Opettaja voi arvioinnissaan painottaa itse tärkeiksi kokemiaan asioita. Oppilaan temperamentti koulussa voi tutkimusten mukaan vaikuttaa myös hänen arvosanoihinsa. (Keltikangas-Järvinen ja Mullola 2014, 97, 153–154.) Myös arvioijan henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat arviointitulokseen. Arviointikriteereihin voivat kokemukseni mukaan vaikuttaa muun muassa arvioijan koulutus ja työorientaatio. Vapaamuotoisessa arvioinnissa arvioijan oma näkemys siitä, mikä on positiivista kehitystä, on ratkaisevassa asemassa. Jos opettajan oma temperamentti on hyvin sosiaalinen, hän saattaa tiedostamattaan arvostaa enemmän sosiaalisia oppilaitaan, mikä näkyy myös arvioinneissa (Keltikangas-Järvinen ja Mullola 2014, 118).

Opinnäytetyöni toteuttamiseen osallistuneiden lasten yksilöllisissä taidoissa on eroavaisuuksia. Tässä opinnäytetyössä en erittele yksittäisten lasten leikkitaitojen kehittymistä lasten anonyymiyden suojaamiseksi. Myös jokaisen lapsen yksilöllinen lähtötaso oli erilainen eri taidoissa. Arvioinnissa minulta ja leikkituokioon osallistuneiden lasten kolmelta erityisopettajalta tuli yhteensä 152 vastausta kyselykaavakkeen kysymyksiin. Näistä 91 oli tyyppiä ”positiivista kehitystä tapahtunut”. Näiden vastausten osuus kaikista vastauksista oli 60 prosenttia. Näin ollen voidaan päätellä, että lapsiryhmän kielelliset ja sosiaaliset taidot olivat hieman parantuneet kevätlukukauden aikana. On kuitenkin mahdotonta sanoa, mikä on lasten luonnollisen kypsymisen, mikä leikkituokioiden osuutta kehityksessä.

Opinnäytetyöni tavoitteena ei ollut saavuttaa mittareilla mitattavia tuloksia, vaan lasten yhteisen leikin mahdollistaminen jo sinänsä oli tavoite. Koska toiminta oli lapsille mieluista ja he lähtivät siihen mukaan, opinnäytetyön tavoitteet toteutuivat. Lasten oman toiminnan ohjaus ja keskinäinen yhteistyö olivat lukukauden lopussa havaintojeni perusteella selvästi lisääntyneet ensimmäisestä leikkituokiosta. He olisivat olleet myös innokkaita esittämään nukketeatteria muille oppilaille, mutta kevään aikataulu

koululla oli kiireinen, ja suunnittelemamme esitys jäi toteuttamatta. Uskon, että lapsille jäi kuitenkin myönteinen kipinä ja rohkeus toteuttaa esityksiä myöhemmin.

7.3 Eettisyys ja luotettavuus

Opinnäytetyöni eettisyys toteutui pyytämällä ”Tyttöjen tunti” -leikkituokioihin osallistuneiden lasten vanhemmilta luvat ennen toiminnallisen opinnäytetyön aloittamista (liite 4). Koska työskentelin koululla, olin jo tavannut useimpien lasten vanhemmat ja keskustellut heidän kanssaan lasten erityispiirteistä sekä leikkituokioiden tavoitteista. Vanhemmat olivat yhteistyöhaluisia ja suhtautuivat positiivisesti lapsensa mahdollisuuteen saada ylimääräistä leikin ohjausta kouluympäristössään. Lapsiin liittyvän havainnointimateriaalin olen hävittänyt polttamalla sen analysoinnin jälkeen. Lasten anonymiteetin suojaamiseksi en ole käsitellyt opinnäytetyössäni heidän yksilöllisiä piirteitään. Olen kertonut yleisesti lasten erityisen tuen tarpeista.

Tässä opinnäytetyössä on laadullisen tutkimuksen piirteitä. Havainnoitaville lapsille ja heidän kokemuksilleen on pyritty antamaan ääni, ja lasten yksilöllisyyden ja näkökulman huomioiminen on koettu tärkeäksi. Aineistonkeruumenetelmää valittaessa on otettu huomioon kohderyhmän sensitiivisyys (Kallinen, Pirskanen ja Rautio 2015, 36–37). Sensitiivisyyden ja eettisyyden huomioon ottaminen opinnäytetyössä on ollut haasteellista, mutta haasteiden kohtaaminen voi avata myös uusia mahdollisuuksia opinnäytetyössä. Sensitiivisen aiheen valinta opinnäytetyöhön vaati minulta opinnäytetyön tekijänä muun muassa ennakkoluulotonta läsnäoloa ja toiminnan luovaa soveltamista kohderyhmän tarpeiden mukaan. (ks. Kallinen ym. 2015, 192, 196.)

8 POHDINTA

Vahvuuteni opinnäytetyön toiminnallisen osuuden tekemisessä oli se, että tunsin leikkituokioihin osallistuneet lapset. Leikkituokioiden alkaessa olin työskennellyt jo useita kuukausia ryhmän lasten kanssa koulunkäynnin ohjaajana. Lapset pitivät minusta ja luottamus oli ehtinyt syntyä. Minulla oli työpaikallani moniammatillinen tiimi, jonka kanssa voin pohtia mieltäni askarruttavia asioita. Vahvuuteni olivat myös taustalla olevat perhepäivähoitajan ja lähihoitajan koulutukseni, jotka antoivat teoriapohjan tuntemusta jo entuudestaan, sekä aiempi kokemukseni lasten kanssa työskentelystä. Opinnäytetyöni toiminnallinen osuus onnistui alusta alkaen hyvin, koska olin harjoitellut leikkituntien pitämistä lapsille. Pystyin toteuttamaan leikkituokiot osittain työajallani.

Leikkituokioihin osallistuneet tytöt olivat aluksi arastelleet leikkitunnille tulemistä ja olleet jopa vastahakoisia osallistumaan toimintaan. He osasivat myöhemmin jo odottaa seuraavan viikon tuntia ja olivat innokkaita suunnittelemaan sitä. He olivat myös kyselleet opettajilta ja ohjaajilta, milloin seuraava ”Tyttyjen tunti” pidetään. Leikkituokioille oli koulussa tarvetta. Välituntien jälkeen iso osa ajasta meni lasten välisten kiistojen selvittelyyn. Erityislapsi tarvitsee aikuisen ohjausta leikkimisessään ja siinä, kuka leikkii kenenkin kanssa. Myös se, ettei toista voi pakottaa leikkiin eikä lyödä, vaatii aikuisen erityishuomiota, havainnointia ja väliintuloa tarvittaessa.

Tunti meni aina tyttöjen leikkiä ohjatessa todella nopeasti, koska heidän yhteiseen toimintaan mukaan lähtemisensä vei paljon aikaa. Ohjaajan läsnäoloa leikissä toivottiin koko ajan, ja havaintojen muistiin kirjaaminen oli vaikeaa. Heti, kun vetäydyin syrjään tekemään muistiinpanoja, joku lapsista tuli kysymään, mitä kirjoitan. Osittain tästä syystä hylkäsin opinnäytetyön ideaseminaarissa saamani ehdotuksen tuntien videoimisesta. Videokameran tai toisen aikuisen läsnäolo olisivat muuttaneet leikkituokioiden luonnetta. Ensimmäisessä leikkituokiossa lapset olivat ujoja ja varautuneita, vaikka tunsin heidät entuudestaan. He vaistosivat, että tilanteessa oli kyse jostain erityisestä. Voi olla, että itsekin hieman jännitin opinnäytetyön aloittamista toiminnallisella osuudella. KUTTU-menetelmän käyttö oli alussa haastavaa, koska en ollut tutustunut menetelmään aiemmin. Kun luin teoriaosuudesta, että sitä voi käyttää kuka tahansa lastenkasvatuksen työntekijä, jännitys helpotti. Ymmärsin, että tietoa voi soveltaa. Sen jälkeen aloin muokata menetelmää omaan käyttööni sopivaksi.

Paras tapa toteuttaa leikkituokiot olisi ollut pitää niitä viikoittain säännöllisesti samaan aikaan. Erityislasten koulunkäynti on tarkkaan strukturoitua ja rutiinit luovat turvallisuutta, mikä helpottaa uuden oppimista. Koulun lukujärjestyksessä on poikkeuksia, kuten retkiä, uintitunteja ja toimintapäiviä, eivätkä koulun ja omat aikatauluni sopineet yhteen niin, että olisin voinut ohjata kaikki leikkituokiot peräkkäisillä viikoilla. Iltapäivähoidon tila, jossa leikimme, on varattu päivisin usein terapiakäyttöön. Leikkituokiot sijoituivat keväällä 2015 ajallisesti yli kahden kuukauden jaksolle ja ne toistuivat loppupuolella varsin säännöllisesti. Oli hyvä, että ohjauskertoja oli useita, koska joskus joku lapsista oli sairaana, ja tämä vaikutti selvästi ryhmän dynamiikkaan. Oli tärkeää saada leikkitunnit toteutettua kevään 2015 aikana, koska syksyllä oppilasryhmät olisivat olleet jo uudenlaiset.

Opinnäytetyön tekemisen aikana asiantuntemukseni erityislapsista lisääntyi, mikä toivottavasti tarjoaa työmahdollisuuksia valmistuttuani sosionomiksi. Opinnäytetyöni käyttäminen välineenä uusien koululaisryhmien leikin ohjauksessa ja sen edelleen kehittäminen esimerkiksi leikin ohjauksen oppaaksi on tulevien opiskelijoiden mahdollisuus. Leikin ohjaaja voi välttyä liian monien samanaikaisten tavoitteiden asettamiselta yhdelle leikkikerralle. Ohjaajan kannattaa kohdentaa leikkituokion tavoitteita kunkin kohderyhmän erityisen tuen tarpeiden mukaan. Erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi ei voi välttämättä keskittyä kuin yhteen asiaan kerrallaan. Tähän perustuu myös strukturointi, jolla annetaan lapselle riittävästi aikaa käsitellä asiaa. Työskenneltäessä sosionomina erilaisten ryhmien parissa eri työmenetelmiä voi soveltaa luovasti myös muille aloille. Esimerkiksi maahanmuuttajien kotoutumisen ohjauksessa kuvastruktuureista on kokemukseni mukaan hyötyä myös aikuisten ollessa asiakkaina. Kielitaidottomien lasten ja aikuisten ohjaus kuvien avulla on hyödyllistä kielen oppimisen kannalta.

Pohdin opinnäytetyöni aikana sitä, kuinka vaikeaa nykyisin on järjestää lapselle keskeytyksetön mahdollisuus vapaaseen leikkimiseen. Koulun aikataulut ovat katkonaiset ja välitunnit lyhyet, eikä koulunkäynnin päätavoite edes ole leikin mahdollistaminen. Toisaalta, tutkimuksilla on kuitenkin osoitettu leikin kehittävän kielellisiä valmiuksia ja päinvastoin. Kotona lapsen illan pirstovat harrastukset, televisio-ohjelmat ja tietokoneen käyttö. Vanhempien olisikin syytä rauhoittaa lapsen viikonloput niin, että tilaa ja aikaa jäisi vapaalle leikille, pelkälle olemiselle ja lapsen mielikuvituksen kehittymiselle. Toiminnan uudelleen suunnittelu kouluissa lapsen yksilöllisen havainnoinnin perusteella voi olla perusteltua ja kokeilemisen arvoista. Toivoisin, että koulunkäynnin ohjaajien ja koulusosionomien avulla voitaisiin entistä enemmän eriyttää lasten opetusta pienryhmiin normaalin koulutyöskentelyn sisällä. Vertaisryhmän tuki ja ohjaajan yksilöllinen huomio voivat olla muutoksen mahdollistavia kokemuksia lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta.

LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT

- AIRAS, Christel ja BRUMMER, Kaarina, 2003. Leikki on ikkuna lapsen sisäiseen maailmaan. Julkaisussa: SINKKONEN, Jari (toim.) *Pesästä lentoon*. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 162–182.
- ARON, Elaine N. 2015. *Erityisherkkä lapsi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- ATKINSON, Rita L., ATKINSON, Richard C., SMITH, Edward E., BEM, Daryl J. ja NOLEN-HOEKSEMA, Susan 2000. *Hilgard's Introduction to Psychology*. USA: Harcourt College Publishers.
- CACCIATORE, Raisa, KORTENIEMI-POIKELA, Erja ja HUOVINEN, Maarit 2008. *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa*. Helsinki: WSOY.
- CANTELL, Hannele 2010. *Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- DUNDERFELT, Tony 2011. *Elämäntapa-psykologia*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- ELKIND, David 1996. *Työ on tuskin lasten leikkiä*. Julkaisussa: JANTUNEN, Timo ja RÖNNBERG, Paula (toim.) 1996. *Anna lapsen leikkiä*. Kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 99–116.
- ERIKSON, Erik H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- FROM, Kristine 2010. "Että saisi olla lapsena toisten lasten joukossa" Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- GILLBERG, Christopher 1999. *Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla*. Tukholma: Natur och Kultur.
- HEGARTY, Seamus ja ALUR, Mithu (toim.) 2002. *Education & Children with Special Needs From Segregation to Inclusion*. New Delhi: Sage Publications India Pvt Ltd.
- HELKAMA, Klaus 2003. *Lapsen moraalien kehitys*. Julkaisussa: SINKKONEN, Jari (toim.) *Pesästä lentoon*. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 121–135.
- HOLOPAINEN, Pirkko 2003. *Koulun toimintakulttuuria etsimässä*. Julkaisussa: IKONEN, Oiva ja VIRTANEN, Pirkko (toim.) *HOJKS II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–41.
- IKONEN, Oiva ja SUOMI, Alpo 1998. *Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus*. Julkaisussa: IKONEN, Oiva (toim.) *Autismi teoriasta käytäntöön*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 154–205.
- IKONEN, Oiva ja VIRTANEN, Pirkko (toim.) 2001. *HOJKS*. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–10.
- IKONEN, Oiva, VIRTANEN, Pirkko ja PIRTTIMAA, Raija 2003. *Yksilöllisyyden ja eriyttämisen vaatimusten huomioonottaminen*. Julkaisussa: IKONEN, Oiva ja VIRTANEN, Pirkko (toim.) *HOJKS*. Jyväskylä: PS-kustannus, 52–79.
- ISOKOSKI, Minna, LINDHOLM, Leena, LINDHOLM, Ritva ja VEPSÄLÄINEN, Ritva 2002. *Kieli ja liikunta. Ryhmäkuntoutusohjelma kielihäiriöisille lapsille*. Helsinki: Early Learning Oy
- IISALMEN KAUPUNKI 2016. *Edvin Laineen koulu*. [verkkojulkaisu]. [viitattu 2016-02-20.] Saatavissa: <http://www.iisalmi.fi/Suomeksi/Palvelut/Opetus--ja-koulutuspalvelut/Perusopetus/Koulut/Edvin-Laineen-koulu>
- JUUJÄRVI, Soile, MYYRY, Liisa ja PESSO, Kaija 2007. *Eettinen herkkyyden ammatillisessa toiminnassa*. Helsinki: Tammi.
- KALLIALA, Marjatta 2003. *Korvaamaton leikki*. Julkaisussa: SINKKONEN, Jari (toim.) *Pesästä lentoon*. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 184–209.
- KALLINEN, Kati, PIRSKANEN, Henna ja RAUTIO, Susanna 2015. *Sensitiivinen tutkimuksessa. Menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet*. EU: United Press Global.
- KELTIKANGAS-JÄRVINEN, Liisa ja MULLOLA, Sari 2014. *Maailman paras koulu?* Helsinki: WSOY.
- KEROLA, Kyllikki (toim.) 2001. *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- KÄHKÖNEN, Ann-Mari, LINDHOLM, Ritva ja TAHVANAINEN, Hannele 2006. *KUTTU – Kuvien tuettu leikki*. Helsinki: Early Learning Oy.

- KÄRKÄINEN, Irma 2016. Laki ja erilainen oppija. [verkkojulkaisu]. [viitattu 2016-02-20.] Saatavissa: http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/wp-content/uploads/2012/02/Uusi-Perustuslaki_LS1_2011_uusi.pdf
- LAAMANEN, Kai 2004. Johda liiketoimintaa prosessien verkkona. Helsinki: Suomen Laatu keskus Oy.
- LAKI PERUSOPETUKSESTA. L 1998/628. Finlex. Lainsäädäntö. [viitattu 2016-03-28]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- LAUNONEN, Kaisa ja KORPIJAAKKO-HUUHKA, Anna-Maija 1996. Kommunikoinnin häiriöt. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- LAUTAMO, Tiina 2012. Ryhmässä tapahtuvan lapsen leikin arviointimenetelmä. PAGS-arviointilomake. "Play Assessment for Group Settings (PAGS): Constructing and validating a measurement tool for assessment of children's play performance in the day-care context" (Ryhmässä tapahtuvan lapsen leikin arviointimenetelmä (PAGS): Päiväkotiympäristössä toteutettavan leikkitoiminnan arviointimenetelmän rakentaminen ja validiteetin tutkiminen. JYVÄSKYLÄ: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 450.
- METSÄMUURONEN, Jari 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.
- MOBERG, Sakari, HAUTAMÄKI, Jarkko, KIVIRAUMA, Joel, LAHTINEN, Ulla, SAVOLAINEN, Hannu ja VEHMAS, Simo 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOYpro Oy.
- OJALA, Terhi ja LAUNONEN, Leevi 2003. Kodin ja koulun yhteistyö. Pakkopullaa vai kasvatuskumppanuutta? Julkaisussa: IKONEN, Oiva ja VIRTANEN, Pirkko (toim.) HOJKS II. Jyväskylä: PS-kustannus, 313–324.
- POLLARI, Riitta ja PUUSTINEN, Marja 2002. Perheessämme elää vapaamatkustaja. Julkaisussa: SINKKONEN, Jari (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 343–354.
- RANTALA, Anja 2002. Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta. Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 198. JYVÄSKYLÄ. [viitattu 2015-02-22.] Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25455/9789513940447.pdf?sequ>
- ROUTARINNE, Simo 2008. Valta ja vuorovaikutus. Helsinki: Tammi.
- RUSKIS 2016. Konduktiivisessa opetuksessa huomioimme oppilaan voimavarat. [verkkojulkaisu]. [viitattu 2016-03-19.] Saatavissa: <http://www.ruskis.fi/ruskis/toimintaperiaatteet/konduktiivinen-opetus.html>
- SAARANEN-KAUPPINEN, Anita ja PUUSNIEKKA, Anna 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. [viitattu 2016-04-10.] Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavissa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_4_2.html
- SELKOMAA-KETTUNEN, Minna 2003. "No, sithän se on helppoo". Draama opetusmenetelmänä erityisluokan historian opetuksessa. Julkaisussa: IKONEN, Oiva ja VIRTANEN, Pirkko (toim.) HOJKS II. Jyväskylä: PS-kustannus, 221–231.
- SUONINEN, Eero, PIRTTILÄ-BACKMAN, Anna-Maija, LAHIKAINEN, Anja Riitta ja AHOKAS, Marja 2010. Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOYpro Oy.
- TILASTOKESKUS 2016. Erityinen tuki. [verkkojulkaisu]. [viitattu 2016-02-20.] Saatavissa: http://www.stat.fi/meta/kas/erityinen_tuki.html
- VALTERI 2016. Tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. [verkkojulkaisu]. [viitattu 2016-03-19.] Saatavissa: <https://www.valteri.fi/>
- VIHOLAINEN, Helena ja AHONEN, Timo 2003. Motoriikka. Julkaisussa: SIISKONEN, Tiina, ARO, Tuija, AHONEN, Timo ja KETONEN, Ritva (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 247–264.
- VILÉN, Marika, LEPPÄMÄKI, Päivi ja EKSTRÖM, Leena 2002. Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosi-aali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- VILÉN, Marika, VIHUNEN, Riitta, VARTIAINEN, Jari, SIVÉN, Tuula, NEUVONEN, Sohvi ja KURVINEN, Auli 2006. Lapsuus erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

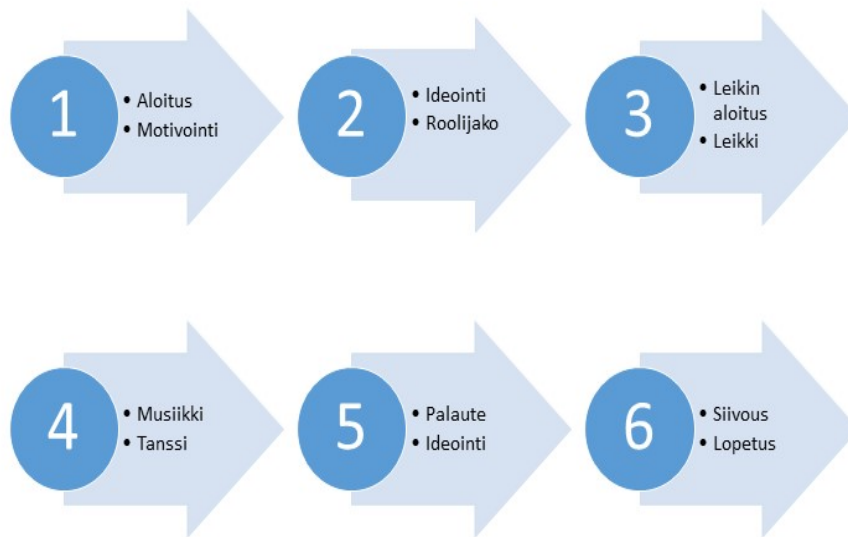
VINNI, Irja 2001. HOJKS konduktiivisen opetuksen tukipilarina Ruskeasuon koulussa. Julkaisussa: IKONEN, Oiva ja VIRTANEN, Pirkko (toim.) HOJKS. Jyväskylä: PS-kustannus, 287–292.

VÄNSKÄ, Kirsti, LAITINEN-VÄÄNÄNEN, Sirpa, KETTUNEN, Tarja ja MÄKELÄ, Juha 2011. Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveysalan ohjaustyössä kehittyminen. Helsinki: Edita Prima.

LIITE 1: TYTTÖJEN TUNTI: TAVOITTEET, TOIMINTA JA ARVIOINTI

"Tyttöjen tunti"	Kehittämistavoite	Toiminta	Arviointi
29.1.2015	Ryhmäytyminen, vuorovaikutus	Kotileikki	Ujous/levottomuus, totuttelu
5.2.2015	Mielikuvitus, oman toiminnan ohjaus	Kotileikki	Yhteistyö alkaa sujua
20.2.2015	Empatia, puhe, motoriiikka, mielikuvitus	Parisokkoleikki tehtäväradalla	Liikaa tavoitteita, korjaus – uusi suunnitelma
19.3.2015	Vuoropuhelu, eläytyminen	Nukketeatteri sorminukeilla	Tunteiden siirto sorminukkeen
26.3.2015	Puhe, juonen kehittäminen	Nukketeatteri käsinukeilla	Äänetön leikki, juoksentelu
2.4.2015	Rooli, vuorosanat	Nukketeatteri käsinukeilla	Rohkeus ja yhteistyö lisääntyneet
9.4.2015	Nukketeatteriesitys, yhteenveto	Nukketeatteri käsinukeilla	Oman toiminnan ohjaus lisääntynyt

LIITE 2: "TYTTÖJEN TUNTI" – LEIKKITUOKIOIDEN STRUKTUUURI



LIITE 3: LASTEN ARVIOINTILOMAKE

Tämä arviointilomake on suunniteltu PAGS-tutkimuslomaketta apuna käyttäen ohjatuille Tyttöjen tunti – leikkitunneille osallistuneiden lasten vuorovaikutustaitojen ja kielellisen kehityksen havainnointiin. Pyydän arviointia lapsen edellämainittujen taitojen kehittymistä kevätlukukauden 2015 aikana. Täytä oheinen kaavake alleviivaamalla mielestäsi sopivin vaihtoehto. Leikiksi voidaan lukea myös oppitunneilla leikin varjolla tapahtuvat opetustilanteet. Voit kirjata myös omia huomioitasi lomakkeeseen joko kyseisen asian kohdalle tai lomakkeen loppuun..

Lapsen nimi:

1. Ottaa kontaktia muihin lapsiin oma-aloitteisesti tunneilla ja välitunneilla.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

2. Aloittaa leikin toisen lapsen kanssa ilman aikuisen ohjausta.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

3. On löytänyt uusia leikkitovereita aikaisempien ystäviensä lisäksi.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

4. Jaksaa keskittyä leikkiin toisen lapsen kanssa pitkäjänteisesti.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

5. Pyrkii sovitteluun itsenäisesti muiden lasten kanssa tulleita riitoja.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

6. Osoittaa pätevyyden tunnetta, esim. kertomalla onnistumisistaan tai osoittamalla tyytyväisyyttään.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

7. Hyväksyy toisen lapsen leikkitekoja osaksi yhteistä leikkiä.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

8. Käyttää leikissään monenlaisia/vaihtelevia leluja ja esineitä.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

9. Oppii/ymmärtää uuden leikin säännöt.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

10. Antaa esineille ominaisuuksia, esim. nukke on kipeä, auto on rikki.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

11. Ottaa itselleen roolin, on leikisti joku muu kuin on.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

12. Leikkii jäsentyneesti, leikissä on selkeä tarkoitus.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

13. Käyttää leikissään sanoja ja puhetta.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

14. Keksii itse omia leikki-ideoita.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

15. Käyttää esineitä symbolisesti, esim. laatikkoa pöytänä, palikkaa autona.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

16. Korvaa puuttuvia esineitä jollakin leikisti olevalla (näkymättömällä), esim. kattilassa on ruokaa leikisti.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

17. Leikkii arkipäivän tapahtumiin perustuvia roolileikkejä, esim. kotileikkiä tai kauppaleikkiä.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

18. Jakaa leikin ideansa toisten leikkijöiden kanssa.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

19. Osallistuu yhteiseen vapaaseen leikkiin aktiivisena toimijana.

Positiivista kehitystä tapahtunut

Tilanne ennallaan

En osaa sanoa

Jos haluat lisätä omakohtaisia havaintoja, voit kirjoittaa niitä tähän:

LIITE 4: LUPAKYSELY VANHEMMILLE LAPSEN HAVAINNOIMISESTA OPINNÄYTETYÖTÄ VARTEN

OPINNÄYTETYÖHÖN LIITTYVÄ TUTKIMUSLUPA (Pyydämme palauttamaan koululle allekirjoitettuna.)

Pyydän lupaa havainnoida lastanne opinnäytetyötäni varten leikkiin liittyvissä vuorovaikutustilanteissa kevätlukukauden 2015 aikana. Opiskelen sosionomi (AMK) –tutkintoa Savonia-ammattikorkeakoulussa. Tavoitteeni on valmistua keväällä 2016. Opiskelujeni ohella työskentelen nyt Edvin Laineen koululla pienryhmässä koulunkäynnin ohjaajan sijaisena noin viikon kuukaudessa. Ohjaan lukukauden aikana ”Tytöjen tuntia” kymmenen kertaa neljän tytön ryhmälle. Opinnäytetyöni tavoitteena on tukea heidän vuorovaikutustaitojaan yhteisen leikkitunnin avulla.

Aloitin leikin ohjauksen harjoitusluonteisesti ja lapsiin tutustuen jo syyslukukaudella 2014, jolloin työskentelin loppuvuodesta koulunkäynnin ohjaajan sijaisena. Ohjaukseen liittyy lasten havainnointia ja opinnäytetyön raporttiin kirjaan mm. havaintojani lasten vuorovaikutustaitojen edistymisestä. Luonnollisesti noudatan vaitiolovelvollisuutta, eikä lapsen henkilöllisyys tule esille missään tutkimuksen vaiheessa.

Yhteistyöstänne lämpimästi kiittäen,

Tarja Rönkkö

p. 0440 729731

Annan luvan lapselleni _____ osallistua ”Tytöjen tunnille”

kevätlukukaudella 2015.

Iisalmessa 28.1.2015

Allekirjoitus

nimenselvennys